

Kurt Heller und Horst Nickel (Hrsg.)

Psychologie in der Erziehungswissenschaft

Ein Studienprogramm

Konzepterarbeitung:

Dieter Dumke

Kurt Heller

Walter Neubauer

Horst Nickel

Bernhard Rosemann

Band II

Verhalten im sozialen Kontext

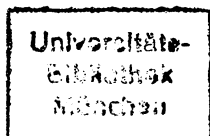
von Horst Nickel, Kurt Heller und Walter Neubauer

unter Mitwirkung von Dieter Dumke und Bernhard Rosemann und Mitarbeit von Hans-Jörg Fenner, Jan-Jakob Heemskerk, Ulrich Schmidt, Hans-Georg Tismer und Bernhard Ungelenk

(1978)

Klett-Cotta

Koordination und redaktionelle Betreuung unter Mitwirkung
von Eckhard Abramowski



CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Psychologie in der Erziehungswissenschaft: e. Studienprogramm / Kurt Heller u. Horst Nickel (Hrsg.). Konzepterarb.: Dieter Dumke . . . — Stuttgart: Klett-Cotta.
NE: Heller, Kurt [Hrsg.]; Dumke, Dieter [Mitarb.]
Bd. 2. → Nickel, Horst: Verhalten im sozialen Kontext

Nickel, Horst:

Verhalten im sozialen Kontext / von Horst Nickel, Kurt Heller u. Walter Neubauer. Unter Mitw. von Dieter Dumke u. Bernhard Rosemann u. Mitarb. von Hans-Jörg Fenner . . . — 2., unveränd. Aufl. — Stuttgart: Klett-Cotta, 1978.

(Psychologie in der Erziehungswissenschaft; Bd. 2)

ISBN 3-12-924001-2

NE: Heller, Kurt.; Neubauer, Walter F.:

4 72/2480

2., unveränderte Auflage 1978

Alle Rechte vorbehalten

Verlagsgemeinschaft Ernst Klett — J. G. Cotta'sche
Buchhandlung Nachfolger GmbH

© Ernst Klett, Stuttgart 1976 · Printed in Germany

Fotomechanische Wiedergabe nur mit Genehmigung des Verlages

Einbandgestaltung: Heinz Edelmann, Den Haag

Satz: G. Müller, Heilbronn

Druck: W. Röck, Weinsberg

Inhaltsverzeichnis

Zur Einführung in das Studienprogramm	11
1. Soziales Umfeld von Bildung und Erziehung	15
1.1 Sozialisation in der Familie	15
1.1.1 Definitionsfragen und allgemeine Charakteristik des Sozialisationsvorgangs	15
1.1.2 Die Interdependenz der Eltern-Kind-Beziehungen im Sozialisationsprozeß: Zur Revision des traditionellen Modells	17
1.1.3 Theoretische Grundlagen der familiären Sozialisationsforschung ...	18
1.1.4 Relevante Bedingungsfaktoren der familiären Sozialisation	20
1.1.4.1 Vorbemerkungen	20
1.1.4.2 Die Rolle der Mutter im Sozialisationsgeschehen	21
1.1.4.3 Sozialisationsbedingungen in der vollständigen und in der „gestörten“ Familie	26
1.1.4.4 Die Geschwisterposition als Sozialisationsbedingung	27
1.2 Die Bedeutung der Peer-groups	28
1.2.1 Begriffsbestimmung	28
1.2.2 Allgemeine Funktionen	29
1.2.3 Sozialisationseffekte	30
1.3 Soziale Schicht und sozio-kultureller Hintergrund	32
1.3.1 Schichtungsmodelle	32
1.3.2 Operationalisierung und individuelle Zuordnung	33
1.3.3 Grenzen des Schichtenmodells	35
1.4 Sprache und soziale Schicht	38
1.4.1 Die Thesen Bernsteins	38
1.4.2 Weitere psycholinguistische und soziolinguistische Untersuchungen...	40
1.4.3 Darstellung wichtiger Befunde	40
1.4.3.1 Lexikalische Ergebnisse	41
1.4.3.2 Semantische Ergebnisse	42
1.4.3.3 Syntaktische Ergebnisse	43
1.4.4 Methodische Probleme	43
2. Einstellungen, Werte, Normen und Interessen	47
2.1 Erläuterung der Grundbegriffe	47
2.1.1 Einstellungen	47
2.1.2 Werte und Werthaltungen	49
2.1.3 Interessen	51
2.1.4 Normen	52
2.2 Methoden der Einstellungsmessung	53
2.2.1 Methodische Vorüberlegungen.....	53
2.2.2 Mögliche Meßvariablen	53

2.2.2.1 Geäußertes Verhalten	53
2.2.2.2 Verbale Äußerungen	54
2.2.3 Skalierungsverfahren	55
2.2.4 Spezielle Meßprobleme	56
2.3 Die Entwicklung von Einstellungen, Normen und Werthaltungen	58
2.3.1 Die Entwicklung von Einstellungen – ein Lernprozeß	58
2.3.1.1 Theoretische und methodische Probleme	58
2.3.1.2 Die Bedeutung ökologischer Bedingungsvariablen	60
2.3.1.3 Einstellungen und Normen im frühen Kindesalter	61
2.3.2 Die Entwicklung umfassender Einstellungskonzepte.....	62
2.3.3 Die Entwicklung des moralischen Verhaltens	66
2.3.3.1 Sequenzmodelle der moralischen Entwicklung	66
2.3.3.2 Kritik und Modifikation bisheriger Annahmen – Moralische Entwicklung als Einstellungsänderung	71
2.4 Die Ausbildung und Differenzierung von Interessen	74
2.4.1 Altersspezifische Veränderungen	74
2.4.1.1 Die Genese von Interessen in den ersten Lebensjahren	74
2.4.1.2 Die weitere Differenzierung der Interessenstruktur	76
2.4.1.3 Leseinteressen als Kennzeichen des geistigen Weltbildes	77
2.4.2 Einflüsse externer Bedingungsvariablen	78
2.4.2.1 Die Wechselbeziehung ökologischer und psychophysischer Bedingungen	78
2.4.2.2 Epochalpsychologische Einflüsse	79
2.4.2.3 Schichtenspezifische Differenzen	81
2.4.2.4 Der Einfluß geschlechtsspezifischer Rollenstereotype	82
2.4.2.5 Die Bedeutung familiärer Erziehungsstile und außerfamiliärer Sozialisationsvariablen	84
2.5 Beeinflussung von Einstellungen	86
2.5.1 Grundprobleme der Modifizierbarkeit von Einstellungen	87
2.5.1.1 Funktionen von Einstellungen	87
2.5.1.2 Systemcharakter von Einstellungen	89
2.5.2 Gezielte Veränderung von Einstellungen	91
2.5.2.1 Prozesse in der Zielperson	92
2.5.2.2 Die Informationsquelle	93
2.5.2.3 Information und Informationsweg	94
2.5.2.4 Merkmale der Rezipienten	98
2.5.3 Stabilisierung vorhandener Einstellungen	100
3. Interpersonales Verhalten	104
3.1 Dyadische Interaktion	104
3.2 Gruppenbildung und Gruppenmerkmale.....	107
3.2.1 Gruppe und individuelles Verhalten	107
3.2.2 Vom Individuum zur Gruppe	108
3.2.2.1 Gruppenbildung	108
3.2.2.2 Gruppendefinition und Gruppenmerkmale	109
3.2.2.3 Position, Rolle und Rollenerwartungen	111
3.2.3 Gruppenstruktur	112

3.2.3.1 Rollenstruktur	114
3.2.3.2 Kommunikationsstruktur	115
3.2.3.3 Freundschaftsstruktur	116
3.2.4 Soziale Normen	118
3.3 Gruppenbeziehungen im Kindes- und Jugendalter	120
3.3.1 Überblick über die wichtigsten Entwicklungsschritte	120
3.3.2 Der Status innerhalb einer Gruppe	123
3.3.3 Die sozial-kognitiven Voraussetzungen	124
3.3.4 Verstärkungswirkung und Stabilität	126
3.4 Soziales Verhalten in der Schulklasse	128
3.4.1 Die Bedeutung sozialer Lernziele	128
3.4.2 Die Schulklasse als Gruppe	129
3.4.3 Formelle und informelle Sozialbeziehungen	131
3.4.4 Strukturierung der sozialen Beziehungen	132
3.4.5 Möglichkeiten zur Verbesserung sozialer Beziehungen	135
3.5 Aggressives Verhalten	137
3.5.1 Zur Definition der Aggression	137
3.5.2 Theoretische Konzepte der Aggression	138
3.5.2.1 Triebmodelle der Aggression	139
3.5.2.2 Frustrations-Aggressions-Theorie	141
3.5.2.3 Lernen von aggressiven Verhaltensweisen	143
3.5.3 Subjektive Einstellungen und Definition der Handlungssituation ...	145
3.5.4 Konsequenzen für die Erziehung	146
3.6 Konflikt und Konfliktlösung	149
3.6.1 Definition und Klassifikation von Konflikten	149
3.6.2 Die experimentelle Erforschung von Konflikten	150
3.6.3 Variablen, die das Konfliktverhalten beeinflussen	153
3.6.3.1 Persönlichkeitsvariablen	153
3.6.3.2 Soziale Variablen	155
3.6.4 Die Veränderung des Konfliktverhaltens im Verlaufe des Kindes- und Jugendalters	157
3.6.5 Die Lösung von Konflikten	159
3.7 Deviantes Verhalten und soziale Randgruppen	162
3.7.1 Soziale Devianz und Randgruppenbildung	163
3.7.2 Obdachlosigkeit als Randgruppenphänomen	166
3.7.3 Formen der Hilfeleistung für soziale Randgruppen	169
4. Verhalten in Organisationen	172
4.1 Der Einfluß von Organisationen	172
4.2 Führer und Führungsverhalten	174
4.2.1 Zum Begriff des Führers	174
4.2.2 Formelle und informelle Führung	175
4.2.3 Führungstheorien	178
4.2.4 Führungsverhalten	180
4.2.4.1 Globale Führungsstile	180
4.2.4.2 Dimensionen des Führungsverhaltens	180

4.2.4.3	Rollenerwartungen und Führungsverhalten	183
4.2.4.4	Das Regulationsmodell des Führungsverhaltens	186
4.2.5	Führungseffektivität	188
4.2.5.1	Führungsverhalten und Leistung	189
4.2.5.2	Führungsverhalten und Zufriedenheit	190
4.2.5.3	Theorie der Führungseffektivität	192
4.3	Probleme der subjektiven Zielverschiebung.....	193
5.	Erziehungsstile	196
5.1	Verfahren und Modelle zur Kennzeichnung des Erziehverhaltens	196
5.1.1	Erziehverhalten und Erziehungsstile – Begriffsbestimmung	196
5.1.1.1	Erziehungsziele, Einstellung und Erziehungspraktiken	196
5.1.1.2	Erziehungsstile	199
5.1.2	Aufgaben und Methoden der Erziehungsstilforschung	201
5.1.2.1	Aufgaben der Erziehungsstilforschung	201
5.1.2.2	Methodische Konzepte der Erziehungsstilforschung	202
5.1.2.3	Verfahren zur Objektivierung des Erziehverhaltens	204
5.1.3	Modelle zur Kennzeichnung von Erziehungsstilen	210
5.1.3.1	Typenkonzepte	210
5.1.3.2	Faktorenanalytische Beschreibungsdimensionen	213
5.1.3.3	Lerntheoretische Apriori-Modelle	218
5.2	Familiäre Erziehungsstile	221
5.2.1	Probleme empirischer Erforschung des Elternverhaltens	221
5.2.1.1	Einflüsse unterschiedlicher Variablen	221
5.2.1.2	Begriffsklärung und methodische Anmerkungen	223
5.2.2	Ergebnisse zur Frage der Eltern-Kind-Interaktion	225
5.2.2.1	Klassifikationsmodelle elterlicher Erziehungsstile	225
5.2.2.2	Auswirkungen des Elternverhaltens auf Kinder	227
5.2.3	Möglichkeiten der Veränderung elterlichen Erziehverhaltens	231
5.3	Erziehverhalten im Vorschulbereich	232
5.3.1	Der Bedeutungswandel des vorschulischen Erziehverhaltens	232
5.3.2	Forschungsdefizite im Elementarbereich: Ursachen und Folgen	233
5.3.3	Erste Ansätze zur empirischen Erfassung des Erziehverhaltens ..	234
5.3.4	Elterninitiativgruppen – Versuche eines adäquateren Erziehverhaltens	236
5.4	Die Interaktion von Lehrern und Schülern	238
5.4.1	Die Lehrer-Schüler-Beziehung als transaktionaler Prozeß	238
5.4.1.1	Intrapersonale Bedingungsvariablen	238
5.4.1.2	Bedingungsvariablen des soziokulturellen Umfelds	241
5.4.1.3	Ein Interaktionsmodell der Lehrer-Schüler-Beziehung	243
5.4.2	Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens	247
5.4.2.1	Das dreidimensionale Klassifikationsmodell	247
5.4.2.2	Sozioemotionale Zuwendung	249
5.4.2.3	Lenkung und Verhaltenskontrolle	250
5.4.2.4	Anregende Aktivierung und Förderung von Selbständigkeit	252
5.4.2.5	Die Bedeutung persönlichkeitspezifischer und situationsbedingter Variablen	253

5.5	Erzieherverhalten und soziale Schicht	255
5.5.1	Ergebnisse zur Frage schichtenspezifischen Elternverhaltens	255
5.5.2	Kritische Anmerkungen zum Konzept des schichtenspezifischen Erziehungsstils	259
6.	Verhaltenssteuerung und Verhaltensmodifikation	262
6.1	Bedingungen, Grundlagen und Verfahren	262
6.1.1	Institutioneller Rahmen	262
6.1.1.1	Erziehung	262
6.1.1.2	Psychotherapie	263
6.1.1.3	Werbung	263
6.1.1.4	Verhaltensmodifikation am Arbeitsplatz	264
6.1.2	Grundlagen der Verhaltensmodifikation	264
6.1.2.1	Lernpsychologische Voraussetzungen	264
6.1.2.2	Veränderung von Einstellungen	267
6.1.3	Verfahren	268
6.1.3.1	Verhaltensanalyse	268
6.1.3.2	Verstärkungstechniken	269
6.1.3.3	Selbstkontrolle	271
6.1.3.4	Kontingenzverträge	272
6.1.4	Probleme der praktischen Verwirklichung	273
6.1.4.1	Probleme der Zielsetzungen	273
6.1.4.2	Nichtbewußtes Verstärken unerwünschten Verhaltens	275
6.2	Trainingsprogramme für Erzieher	276
6.2.1	Die Notwendigkeit eines Erziehertrainings	276
6.2.2	Konzepte von Trainingsprogrammen	277
6.2.3	Probleme der praktischen Verwirklichung von Trainingsseminaren...	283
6.2.4	Zur Evaluation von Trainingseffekten	285
6.3	Sensitivierung für das Erleben und Verhalten	286
6.3.1	Die Bedeutung gruppendynamischer Erfahrungen	286
6.3.2	Theoretische Ansätze des Interaktionstrainings	288
6.3.3	Verfahren, Zielsetzungen und Arbeitsprinzipien	290
6.3.4	Zur Effektivität von Gruppenverfahren	294
6.4	Förderung der Selbstbestimmung	296
6.4.1	Selbstbestimmung – Selbstregulation: Genese und Bedeutung der Begriffe	296
6.4.2	Merkmale von Selbstbestimmung und ihre Förderung	298
6.4.2.1	Variablen auf seiten der zu Erziehenden/Lernenden	299
6.4.2.2	Variablen auf seiten der Erzieher	300
6.4.2.3	Variablen der situativen Gegebenheiten	303
	Literaturverzeichnis	305
	Verzeichnis der Autoren und Mitarbeiter von Band II	339
	Personenregister	343
	Sachregister	351

.....

.....

Zur Einführung in das Studienprogramm

Das vorliegende Werk entstand aus der Absicht, für Studierende der Erziehungswissenschaft, insbesondere für Lehramtskandidaten und künftige Diplom-Pädagogen, ein Curriculum der Psychologie zu erstellen, das die Inhalte traditioneller Lehrbücher zur pädagogischen Psychologie überschreitet und die pädagogisch bedeutsamen Ergebnisse der Psychologie zugleich in neuer Form pädagogischen Berufsfeldern zuordnet. Anlaß dazu gab uns die Beobachtung, daß die verschiedenen Studierenden im Bereich der Erziehungswissenschaft erhebliche Schwierigkeiten haben, die Stofffülle psychologischer Inhalte angemessen zu strukturieren und hinsichtlich ihrer pädagogischen Relevanz zu beurteilen. Hinzu kommt ein weit verbreitetes Unbehagen über die Kluft zwischen den in unzähligen wissenschaftlichen Veröffentlichungen enthaltenen theoretischen Ergebnissen der Psychologie einerseits und den für die konkreten Probleme der Erziehungs- und Schulpraxis nur selten direkt verwertbaren psychologischen Forschungsbefunden andererseits. Verständlicherweise interessiert den Praktiker vor allem die Frage der Umsetzung psychologischer Erkenntnisse in sein erzieherisches bzw. didaktisches Handeln. Diese Aufgabe erweist sich als eines der schwierigsten Probleme, vor die sich Lehrende und Lernende gleichermaßen gestellt sehen. Nicht zuletzt dazu will dieses Studienprogramm einen Beitrag leisten.

Den Herausgebern und den am Konzeptentwurf beteiligten engeren Mitarbeitern war von Anfang an klar, daß zur Lösung dieser Aufgabe nach neuen Wegen gesucht werden mußte, zumal sich das angestrebte Studienprogramm sowohl nach Inhalt als auch in seiner formalen Konzeption von den bisherigen Formen des eng fachbezogenen Lehrbuchs einerseits und des Readers, der in der Regel vielfältige Problembereiche in isolierten Einzelbeiträgen darstellt, andererseits abheben sollte.

Im Herbst 1974 wurden in einer mehrtägigen Klausur-Sitzung die ersten Strukturskizzen erarbeitet. Den Ausgangspunkt dazu bildete die Frage: Welche psychologischen Kenntnisse und Fertigkeiten benötigen künftige Lehrer und Diplompädagogen sowie andere Studierende der Erziehungswissenschaft in bezug auf ihre späteren Berufsfelder. Dazu wurde zunächst im Brainstorming-Verfahren eine Liste von Tätigkeitsmerkmalen erstellt, die für Pädagogen in den verschiedensten Erziehungs- und Unterrichtssituationen relevant erschienen. Im zweiten Durchgang erfolgte dann eine

Bewertung der so erarbeiteten Merkmalsliste; dabei galt eine Orientierung möglichst nahe am Berufsfeld, also an einschlägigen Problemen der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit, als vorrangiges Ziel. Anschließend wurden die aufgelisteten Tätigkeiten zu größeren Bereichen gruppiert, denen dann die jeweils erforderlichen psychologischen Wissens Elemente grob zugeordnet werden konnten. Auf diese Weise ergab sich eine erste Vorform des künftigen Gesamtwerks in Gestalt verschiedener Themenkomplexe. Zur Kontrolle wurden noch einschlägige Studienpläne bzw. Themenbereichskataloge verschiedener Universitäten und Pädagogischer Hochschulen herangezogen und – soweit dies nötig war – Ergänzungen zu den bereits erarbeiteten Themenbereichen vorgenommen. Andere ursprüngliche Gruppierungen mußten weiter unterteilt werden, außerdem war aus rein praktisch-ökonomischen Erwägungen teilweise auch eine Verringerung der Problem-bereiche erforderlich.

Auf einer zweiten Klausurtagung im Frühjahr 1975 versuchten wir dann, den gesamten Lehrstoff zu größeren Einheiten zusammenzufassen, die später noch eine Binnendifferenzierung erhielten; diese dürfte die Struktur des gesamten Studienprogramms hinreichend transparent erscheinen lassen. Auch bei diesem Schritt ließen wir uns wiederum vornehmlich von tätigkeitsrelevanten Aspekten und erst in zweiter Linie von sachlogischen Argumenten leiten, allerdings wurden auch diese berücksichtigt, soweit es erforderlich erschien.

Erst im letzten Zugriff erfolgte die Zuordnung zu den vier Bänden dieses Lehrgangs. Dabei ergab sich eine nochmalige Gruppierung derart, daß die beiden ersten Bände die grundlegenden Kenntnisse über Verhaltensprozesse sowie ihre Steuerung und Veränderung vermitteln, der dritte und vierte Band dagegen auf spezifische Aufgaben bzw. Tätigkeitsbereiche des Pädagogen bezogen sind, was programmatisch auch in den Bandtiteln ausgedrückt werden sollte.

Das geschilderte Vorgehen führte zu einer Systematik, die auf den ersten Blick zwar wenig mit herkömmlichen Stoffeinteilungen der Psychologie gemeinsam hat, aber den praktischen Anforderungen pädagogischer Berufsfelder besser entsprechen dürfte. Das Rahmencurriculum dieses Studienprogramms wird durch die Hauptkapitel der einzelnen Bände repräsentiert, die anschließend im Zusammenhang aufgeführt sind.

Allerdings müssen wir alle diejenigen enttäuschen, die lediglich ein Rezeptbuch erwarten, das die unmittelbare Übertragung psychologischer Erkenntnisse auf die pädagogische Praxis ohne eigene Überlegungen und Denkarbeit anbietet. Das kann und sollte – gerade einer verbesserten Praxis wegen – nicht Ziel unseres Vorhabens sein. Alle Autoren dieses Werkes sind sich darüber einig, daß nur eine theoriegeleitete, reflektierte Praxis

bestehende Verhältnisse wirklich bessern kann. Andererseits sollte aber der vom Leser bzw. Studierenden zu leistende Akt des Verstehens und des Umsetzens soweit wie möglich erleichtert werden. Inwieweit dieses Ziel durch das vorliegende didaktische Konzept erreicht werden konnte, müssen letztlich die Benutzer dieses Studienprogramms entscheiden.

Die Vielfalt der Themen und die Fülle der hierbei zu verarbeitenden Literatur zwangen die Herausgeber bzw. Verfasser der einzelnen Bände zu einer Beschränkung auf eine knappe Darstellung der wesentlichen Aspekte; für eine weitere Auseinandersetzung mit den angesprochenen Problemen finden sich am Ende eines jeden Teilabschnitts entsprechende Literaturempfehlungen. Für einzelne, zumeist speziellere Problembereiche konnten weitere Mitarbeiter gewonnen werden, deren Beiträge jedoch vollständig in das Gesamtkonzept integriert sind. Dazu wurden sämtliche Einzelmanuskripte in mehreren Redaktionssitzungen nach einheitlichen Kriterien inhaltlich und formal überarbeitet. Nur auf diese Weise erschien uns angesichts der notwendig gewordenen Umstrukturierung des psychologischen Lehrstoffs im Hinblick auf die vorliegende Konzeption die angestrebte Geschlossenheit und Einheitlichkeit erreichbar.

Dem Benutzer möchten wir mit dem vorliegenden Studienprogramm eine relativ umfassende Übersicht zu pädagogisch bedeutsamen Fragestellungen und Ergebnissen der heutigen Psychologie bieten, die dem Lehrer genau so vertraut sein müssen wie dem als Schul- oder Erziehungsberater bzw. überhaupt praktisch tätigen Diplom-Pädagogen oder auch Diplom-Psychologen, sofern dieser eine Tätigkeit in einem pädagogisch relevanten Arbeitsbereich anstrebt. Aufgrund seines Aufbaus und der didaktischen Bearbeitung der behandelten Themen eignet sich das Werk sowohl zum Selbststudium als auch zur Basislektüre erziehungswissenschaftlicher bzw. pädagogisch-psychologischer Studiengänge an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und einschlägigen Fachhochschulen.

Nicht leisten kann und will dieses Programm die Vermittlung von Handlungskompetenzen, die nur in sog. sozialen Lernphasen (z. B. Übungen oder Trainingsseminaren) erworben und kontrolliert werden können, wenngleich der Zusammenhang zwischen Kenntnissen und praktischen Fertigkeiten nicht übersehen werden darf. Entsprechende soziale Realisierungsphasen, etwa in Form von sog. Tutorials, stellen deshalb eine notwendige Ergänzung dar. Diese Einschränkung gilt freilich für alle Lehrgänge, die auf Buchprogramme zurückgreifen. Insofern bedeutet dieses Studienprogramm keine Konkurrenz zu bestehenden Hochschulausbildungs- oder Fortbildungsgängen, vielmehr will es gerade diese Arbeit der Lernenden und der Lehrenden wirksam unterstützen.

Dem Hochschullehrer bleibt es unbenommen, einen einzelnen Band oder

auch nur Teile davon einer Seminarveranstaltung zugrundelegen. Darüber hinaus kann das Werk als Begleitlektüre einer Vorlesung dienen, wobei die gezielt ausgesprochenen Literaturempfehlungen vor allem für ein vertiefendes Studium – etwa im Rahmen einer Seminararbeit oder zur Vorbereitung auf Prüfungen – gedacht sind. Durch die zahlreichen Querverweise wird auch bei einer Bearbeitung einzelner Teilgebiete der Bezug zum Gesamtkontext wieder hergestellt. Weitere wesentliche Hilfen beim Umgang mit diesem Werk dürften außerdem ein komplettes Literaturverzeichnis sowie ein Personen- und Sachregister am Ende jedes Bandes bieten.

Verzeichnis der Hauptkapitel aller vier Bände

Band I: Verhalten und Lernen

1. Theorie und Methode
2. Lernprozesse
3. Kognitive Bedingungen des Lernens
4. Motivationale Bedingungen des Lernens

Band II: Verhalten im sozialen Kontext

1. Soziales Umfeld von Bildung und Erziehung
2. Einstellungen, Werte, Normen und Interessen
3. Interpersonales Verhalten
4. Verhalten in Organisationen
5. Erziehungsstile
6. Verhaltenssteuerung und Verhaltensmodifikation

Band III: Unterrichten und Erziehen

1. Schülerbezogene Voraussetzungen des Unterrichts
2. Prozessuale Bedingungen der Instruktion
3. Erstellen und Bewerten von Lehrkonzeptionen
4. Psychologische Probleme einzelner Unterrichtsgebiete
5. Psychologische Probleme einzelner Erziehungsbereiche

Band IV: Beurteilen und Beraten

1. Beobachtung und Beurteilung
2. Schulleistungsbeurteilung und Prognose des Schulerfolgs
3. Lern-, Leistungs- und Verhaltensstörungen
4. Beraten und Helfen
5. Begabungs- und Bildungsförderung

1. Soziales Umfeld von Bildung und Erziehung

1.1. Sozialisation in der Familie

1.1.1. Definitionsfragen und allgemeine Charakteristik des Sozialisationsvorgangs

Jedes Kind muß sich im Verlauf seiner Entwicklung die Lebensformen und Inhalte derjenigen Kultur aneignen, in die es hineingeboren wird. Dazu gehören insbesondere ihre Güter, Symbole, Wertvorstellungen und Normen, aber auch die mit den jeweiligen ökonomischen, sozialen und politischen Verhältnissen verbundenen Verhaltensmuster. Diesen Vorgang bezeichnet man in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen als *Enkulturation* (vgl. 5.1.1.1). Demgegenüber spricht die sozial- und entwicklungspsychologische Forschung eher von *Sozialisation*; der Begriff wurde jedoch mit recht unterschiedlicher inhaltlicher Bedeutung verwendet (CHILD 1954, THOMAE 1959, OERTER 1967/72, FRÖHLICH u. WELLEK 1972).

Lange Zeit verstand man unter Sozialisation einen passiv-mechanistischen Vorgang im Sinne eines Anpassungs- oder Trichtermodells. Danach verfügt das Individuum von Geburt an über ein breites Spektrum von Verhaltensmöglichkeiten, die ohne eigenes Zutun durch Beeinflussung von außen zunehmend reduziert und festgelegt werden, und zwar auf einen immer enger werdenden Radius, der durch die jeweiligen gruppenspezifischen Standards definiert ist (CHILD 1954).

Diese Auffassung erfuhr in zunehmendem Maße Kritik, weil sie die Spontaneität und Eigenständigkeit des Menschen sowie dessen Tendenzen zur aktiven Bewältigung der vom Leben gestellten Aufgaben außer acht läßt (vgl. NICKEL 1975 a, Kap. 1 D). FEND (1970) berücksichtigt diesen Aspekt mit seinem Begriff der „Sozialwerdung“, den er von dem mehr passiv erfahrenen Prozeß der Sozialmachung abgrenzt. Heute hat sich weitgehend die Auffassung durchgesetzt, daß Sozialisation keine allein von außen her bestimmte Angleichung an die Normen und Bewertungsmaßstäbe einer Gruppe darstellt, sondern daß das Hineinwachsen in die Gesellschaft „einen Prozeß beinhaltet, bei dem ein Individuum durch aktive Auseinandersetzung mit anderen Personen seine spezifischen sozial relevanten Verhaltensweisen und Erfahrungen erwirbt“ (ZIGLER u. CHILD 1969, S. 474).

Dieser Prozeß beginnt bereits im frühesten Lebensalter; die in dieser Zeit erworbenen Erfahrungen sind für die gesamte weitere Persönlichkeitsentwicklung von großer Bedeutung.

Vermittler dieser von verschiedenen Autoren auch als „Basisprägungen“ bezeichneten Vorgänge sind die Eltern oder die Personen, denen das Kind in dieser Zeit überwiegend anvertraut ist. Das bedeutet, daß die *primäre Sozialisation* in der Regel innerhalb der Familie erfolgt. Auf diesen Grundlagen aufbauend vollzieht sich dann im weiteren Verlauf der Entwicklung die *sekundäre Sozialisation*, deren Hauptträger zunächst der Kindergarten und dann vor allem die Schule ist (vgl. WEINERT 1972, 1974 a, SCHREINER 1973, FEND 1974). Doch auch andere Institutionen und äußere Gegebenheiten können zu wichtigen Sozialisationsbedingungen werden, z.B. die Spielgruppe, das Wohnen in einem bestimmten Stadtviertel sowie später Jugendgruppen oder die Mitgliedschaft in Vereinen, etwa Sportvereinen oder politischen bzw. religiös-kirchlich orientierten Organisationen. In allen Lebensaltern gehen von den *Gleichaltrigen (Peer-group)* bedeutsame Sozialisationseffekte aus, ganz besonders gilt das für den Jugendlichen (vgl. 1.2). Weiterhin ist jedes Mitglied unserer Gesellschaft einem mehr oder weniger starken Einfluß der Massenmedien ausgesetzt. Eine außerordentlich wichtige Sozialisationsinstanz stellt auch die Berufswelt dar (vgl. NEUBAUER 1972). Vergewärtigen wir uns, daß die überwiegende Mehrzahl der Jugendlichen die Schule bereits mit 15 bis 16 Jahren verläßt und ein Lehrverhältnis beginnt oder eine ungelernte Arbeit aufnimmt, so wird ihr Einfluß gerade im Jugendalter besonders deutlich.

Diese Sozialisationsfaktoren wirken nicht isoliert voneinander, sondern sie bilden ein Interaktionsnetz, ein Beziehungsgefüge, das noch komplexer wird, wenn man nicht allein die durch die Familie oder Schule repräsentierten Umweltbedingungen berücksichtigt, wie z.B. ein bestimmtes Erzieherverhalten seitens der Eltern oder der Lehrer, sondern auch die für die Sozialisation eines Individuums relevanten Organismus- und Persönlichkeitseigenschaften – etwa Körperbau- und Temperamentsfaktoren, Anregbarkeit, Bedürfnis nach sozialem Kontakt, Intelligenz usw. (vgl. FRÖHLICH u. WELLEK 1972, S. 675 f.).

Es wäre allerdings ein Mißverständnis, ginge man aufgrund dieser kurzen Skizzierung davon aus, das Sozialisationsgeschehen sei mit Abschluß der Adoleszenz beendet. Gerade durch die im Zuge des sozialen und technologischen Wandels im beruflichen Bereich, aber auch in der Familie sich verändernden Aufgabenstellungen wird die Notwendigkeit unterstrichen, Sozialisation als lebenslang währenden Vorgang aufzufassen (z.B. BALTES u. SCHAIK 1973).

1.1.2. Die Interpendenz der Eltern-Kind-Beziehungen im Sozialisationsprozeß: Zur Revision des traditionellen Modells

Lange Zeit beschränkte man sich bei der Analyse der Eltern-Kind-Interaktion fast ausschließlich darauf, die von den Eltern auf das Kind ausgehenden Einflüsse und Effekte zu untersuchen. Nach dieser Konzeption werden die Eltern häufig einseitig als die aktiv agierenden Subjekte innerhalb des Sozialisationsgeschehens angesehen, das Kind lediglich als Objekt. Als Ursache dafür wird auf die Hilflosigkeit und Abhängigkeit des Neugeborenen verwiesen. Einige Autoren kritisieren jedoch diese Sichtweise. Die amerikanische Kinderpsychologin RHEINGOLD formulierte die These, daß „das Kind die Personen seiner Umgebung stärker sozialisiere, als daß es selbst sozialisiert werde“ (RHEINGOLD 1969, S. 779; vgl. auch BELL 1970, SCHNEEWIND 1975). Dieser „transaktionale“ Ansatz geht von folgenden Überlegungen aus: Das Kind ist von den Eltern abhängig, diese werden aber auch von ihm stark beeinflusst. Von der Geburt an beansprucht es mehr oder weniger ständige Aufmerksamkeit und Pflege der Eltern, besonders der Mutter, deren gesamter Tagesablauf durch die Anwesenheit des Kindes tiefgreifend verändert wird. Die äußere Situation – etwa die Wohnung – muß umgestaltet werden. Noch nachhaltiger dürfte die Umstrukturierung des sozialemotionalen Lebens der Eltern infolge der auf das Kind gerichteten Wünsche, Zielvorstellungen und Befürchtungen sein. Das Kind lenkt jedoch das Verhalten seiner Eltern nicht nur auf diese indirekte Weise, sondern es beeinflusst sie in noch viel stärkerem Maße durch unmittelbare Äußerungen seiner Wünsche und Bedürfnisse, so daß RHEINGOLD (1969, S. 783 f.) sogar von der ihm eigenen „Macht des Weinens“ spricht.

„Das Weinen des Kindes ist ein soziales Signal: Durch das Weinen nimmt es die Kommunikation zu den Personen seiner Umgebung auf ... Es ruft den Erwachsenen an die Seite des Kindes, verlangt nach Beachtung und kann nicht einfach ignoriert werden. Der Mensch erlebt ... das Weinen seines Kindes als störend und unangenehm und dessen Beendigung als positiv akzentuiert ... Wenn die Eltern nicht genügend sensibel und aufmerksam bei der Befriedigung der Bedürfnisse ihres sich unbehaglich fühlenden Kindes sind, werden sie durch dessen Weinen an die Erfüllung ihrer Aufgaben erinnert. Das Kind fordert von ihnen verantwortungsvolles Handeln. Hilflos wie es ist, verfügt es gleichwohl über Mittel, andere zu veranlassen, ihm die Zuwendung und Pflege zuteil werden zu lassen, die es sich selbst nicht zu geben vermag“ (RHEINGOLD 1969, S. 783 f.; Übers. v. Verf.).

Hier wird also gefordert, bereits beim Kleinkind den Sozialisationsprozeß nicht einseitig als eine in Richtung von den Eltern zum Kind verlaufende Einwirkung zu sehen. Das gilt auch noch für das Interaktionsverhalten von größeren Kindern und ihren Eltern (vgl. THOMAE 1972 b, S. 805; vgl. auch 5.2). Gerade bei der Erforschung elterlicher Erziehungsstile werden zumeist

noch Konzepte verwendet, die den Schwerpunkt zu stark auf die von den Eltern ausgehenden Einflüsse legen, ohne die „Feed-back-Reaktionen“ des Kindes oder des Jugendlichen zu berücksichtigen.

1.1.3. Theoretische Grundlagen der familiären Sozialisationsforschung

Die Sozialisationsforschung wurde von drei unterschiedlichen theoretischen Ansätzen beeinflusst, die jedoch alle die Bedeutung früher Erfahrungen sowie den Einfluß elterlicher Erziehungsmaßnahmen für die weitere Entwicklung des Kindes nachdrücklich betonen. Es handelt sich um die tiefenpsychologische Entwicklungstheorie FREUDS, den kultur- bzw. sozialanthropologischen und den lerntheoretischen Ansatz.

Die *tiefenpsychologische Theorie* beeinflusste die Sozialisationsforschung vor allem durch ihr Konzept von der Libidoentwicklung und ihr Instanzmodell der Persönlichkeit. Die Libidoentwicklung – beschrieben in der psychosexuellen Phasenlehre – stellt insbesondere die Bedeutung der Primärerfahrungen des Kleinkindes in den Mittelpunkt. Eine besondere Rolle spielt dabei die sog. ödipale Phase mit der Ausbildung des „Überich“. Es repräsentiert das System der übernommenen Normen und Wertmaßstäbe, darüber hinaus wird es als Instanz angesehen, die das Verhalten in Richtung bestimmter Vorbilder zu orientieren vermag (FEND 1970). Weiterhin wurden von FREUDS Konzeption verschiedene Hypothesen abgeleitet, die sich auf die einzelnen Phasen der Libidoentwicklung beziehen. So sollen beispielsweise dem Kind in der „oralen Phase“ Erfahrungen zuteil werden, von denen abhängt, inwieweit es ihm im weiteren Lebensverlauf gelingt, zu einer „optimistischen“ oder „pessimistischen“ Haltung zu finden, je nachdem, ob die Befriedigung bei der Nahrungsaufnahme (z.B. Stillen und Abstillen) stärker verwöhnend oder frustrierend erfolgt.

Diese Thesen regten eine Vielzahl empirischer Untersuchungen zu Problemen der Kleinkind-Erziehung an. Dabei wurde z.B. wiederholt die Frage überprüft, ob Art und Dauer der Ernährungsformen (Brust vs. Flasche; Füttern nach Wunsch des Kindes vs. Zeitplan) sowie Zeitpunkt und Strenge der Reinlichkeitserziehung („anale Phase“) langfristige Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung haben (vgl. SEARS u. a. 1957, FEND 1970). Die Befunde sind jedoch sehr widersprüchlich. Insbesondere die Daten verschiedener Längsschnittuntersuchungen zeigen, daß die erzieherische Gesamthaltung der Mutter bedeutsamer ist als relativ isoliert einsetzende Disziplinierungspraktiken während des Abstillens oder der Sauberkeitserziehung (THOMAE 1959, JOHNSON u. MEDINNUS 1974). Unter einer solchen Gesamthaltung wird z.B. ein eher warmherziger bzw. zurückhaltend-kühler mütterlicher Erziehungsstil verstanden („warm mothering“ vs. „cool mothering“, HEINSTEIN 1963).

Zwar hat die tiefenpsychologische Theorie eine verstärkte Berücksichtigung von Umweltfaktoren und Sozialisationseinflüssen auf die Persönlichkeitsentwicklung angeregt. Das wird besonders in neueren Modifikationen des psychoanalytischen Systems deutlich, die zugleich auch auf Befunde der Sozialanthropologie zurückgreifen (ERIKSON 1971). Andererseits führte sie jedoch zu einer Vielzahl spekulativer Ansätze, die sich eher hinderlich auf eine empirische Sozialisationsforschung auswirkten. Abzulehnen ist vor allem die heute gelegentlich zu beobachtende unkritische, wenig differenzierte Bezugnahme auf tiefenpsychologische Konzepte.

Die Kultur- bzw. Sozialanthropologie stellt eine Forschungsrichtung dar, die den Vergleich verschiedener Kulturen und Gesellschaften zum Gegenstand hat. Eine ihrer Grundannahmen besteht darin, daß die für das gesellschaftliche Zusammenleben wichtigen Vorgänge bei einfachen, also bei „primitiven“, „schriftlosen“ Stämmen eher zu untersuchen seien als bei Hochkulturen. Innerhalb der Völkerkunde liegt eine Fülle von Material aus vergleichenden Studien vor, zumeist durchgeführt in Südostasien, Afrika, Süd- und Mittelamerika sowie bei Indianern Nordamerikas (vgl. THOMAE 1959, WHITING 1963). Diese Ergebnisse machten die Relativität menschlicher Verhaltensweisen und Wertvorstellungen deutlich, welche je nach soziokultureller Umwelt variieren können. So beschreiben Völkerkundler bei den einzelnen Stämmen sehr unterschiedliche Einstellungen etwa zum Leistungs- und Wettbewerbsverhalten, dem Verhältnis zum Sexualpartner und zu älteren Mitgliedern innerhalb der Gesellschaft. Die Rolle, die Frauen und Männer, aber auch Jugendliche in verschiedenen Kulturen einnehmen, ist durch große Unterschiede gekennzeichnet, wie insbesondere MEAD (1960) gezeigt hat.

Verschiedene Autoren bemühten sich um eine Synthese zwischen Psychoanalyse und Sozialanthropologie. Den Ausgangspunkt bildete dabei die Überlegung, daß sich die Thesen FREUDs hinsichtlich der Auswirkungen des Elternverhaltens auf die Prägung einer „Grundstruktur der Persönlichkeit“ (basic personality structure) in einer einfachen, noch überschaubaren Stammeskultur relativ problemfrei überprüfen lassen (vgl. KARDINER 1945, FEND 1970). Die dazu ermittelten Befunde sind jedoch wiederum recht widersprüchlich.

Um ein Beispiel zu nennen: Bei verschiedenen Stämmen ist es üblich, Kleinkinder auf ein Wickelbrett zu binden, z.B. bei den Sioux-Indianern. Während ERIKSON (1971) Aggressivität und Sadismus der erwachsenen Angehörigen dieses Stammes von dieser Behandlungsmethode ableitet, führt ein anderer Autor darauf den Stoizismus und die Ruhe der Sioux zurück (vgl. THOMAE 1959, S. 253).

Sowohl in der Tiefenpsychologie als auch in der Sozialanthropologie sind die Aussagen über die Prozesse und innerpsychischen Mechanismen zur Ver-

mittlung der von diesen Sozialisationstheorien in gleicher Weise für bedeutsam erachteten frühkindlichen Erfahrungen relativ allgemein gehalten. Im Gegensatz dazu wurden im Rahmen eines anderen, für die heutige Sozialisationsforschung relevanten theoretischen Bezugssystems diese „vermittelnden Prozesse“ präziser untersucht und beschrieben, nämlich innerhalb der verschiedenen Lerntheorien (vgl. Bd. I, 2). Danach sind sowohl einzelne Verhaltensänderungen als auch die gesamte Persönlichkeitsentwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in erster Linie als Ergebnis teilweise unterschiedlicher Lernprozesse zu verstehen. Hierbei handelt es sich zum einen um einfache Vorgänge klassischer Konditionierung sowie um verschiedene Varianten des Bekräftigungslernens, zum anderen um Imitationslernen und um das Lernen durch Einsicht (vgl. dazu auch 6.1). Die Sozialisationsforschung wurde daher durch verschiedene lerntheoretische Schulen stark beeinflusst, insbesondere durch die Forschergruppen um HULL (z.B. DOLLARD, MILLER, SEARS), SKINNER und BANDURA (vgl. Bd. I, 2).

1.1.4. Relevante Bedingungsfaktoren der familiären Sozialisation

1.1.4.1. Vorbemerkungen

Die Sozialisation erfolgt vorwiegend innerhalb sozialer Gruppen. Im Vergleich zu anderen Grundeinheiten des Sozialisationsgeschehens, wie „Kultur“ und „sozialer Schicht“ kommt dabei der Familie zweifellos ein besonderer Stellenwert zu (THOMAE 1972b, S. 778). Der Prototyp familialen Zusammenlebens in den Industriegesellschaften ist heute die Kernfamilie oder Kleinfamilie, die durch die Ehegemeinschaft von Mann und Frau und die ihnen zugehörigen unselbständigen Kinder definiert wird, und die in dieser Form zugleich die „vollständige Familie“ repräsentiert. Befinden sich die Großeltern noch mit im gleichen Haushalt, so handelt es sich um eine Drei-Generationen-Familie.

Die Auflösung der Drei-Generationen-Familie wird in sozialkritischen Analysen häufig als sehr ungünstig bewertet, man glaubt darin die Ursache verschiedener gesellschaftlicher Desintegrationserscheinungen zu erkennen. Hier sei jedoch darauf hingewiesen, daß andererseits von verschiedenen Soziologen zu Recht vor einer unkritischen Idealisierung der Drei-Generationen-Familie der vorindustriellen Zeit gewarnt wird (TEWS 1971, S. 123 ff.).

Weniger auf die Verwandtschaftsorganisation, dagegen stärker auf die emotionalen Qualitäten innerhalb der Familie wird Bezug genommen, wenn sie als „Primärgruppe“ („intimate face-to-face association“) bezeichnet wird, die ihre Mitglieder „in einen Zusammenhang des intimen Gefühls, der Kooperation und der gegenseitigen Hilfe“ verbindet (KÖNIG 1946, zit. n. THOMAE 1972b, S. 779).

Was ein Kind innerhalb einer Familie lernt, hängt von einer Reihe verschiedener Bedingungen ab. Familiengröße, Stellung in der Geschwisterreihe, Verhältnis der Eltern zueinander, Berufstätigkeit der Mutter, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht – all das wirkt sich auf die durch die Familie vermittelten Lernerfahrungen des Kindes aus (JOHNSON u. MEDINNUS 1974, S. 218). Bei diesen Variablen handelt es sich zwar – vordergründig betrachtet – um soziologische Kriterien bzw. um Merkmale der Familienstruktur; sie besitzen jedoch auch erhebliche psychologische Bedeutung, indem sie die Qualität innerfamiliärer Prozesse, wie z.B. die Art der Interaktion zwischen den Geschwistern und den elterlichen Erziehungsstil, beeinflussen (vgl. 5.2 und 5.5).

Wie einige Soziologen annehmen, haben sich nach dem zweiten Weltkrieg innerhalb der deutschen Familie bestimmte Veränderungen vollzogen. Anstelle der bis dahin vorherrschenden patriarchalischen Struktur sei in zunehmendem Maße eine partnerschaftliche Regelung der innerfamiliären Entscheidungsbefugnisse zu registrieren (z.B. WURZBACHER 1954). Auch das Verständnis der Vater- und Mutterrolle habe sich seither gewandelt. Während in älteren Studien für das Verhalten der Mutter vorwiegend sozialemotionale Zuwendung und Züge des Warmherzigen („Expressivität“) als Kennzeichen angesehen wurden sowie beim Vater sachlich-aufgabenbezogene Aktivitäten („Instrumentalität“, vgl. PARSONS u. BALES 1955), ist nach neueren Analysen dieser zweifellos stark typisierenden Charakterisierung mit Einschränkungen zu begegnen (z. B. LUKESCH 1975 c, S. 59).

Zu einer anderen Bewertung der Vaterrolle geben vor allem Untersuchungen des Freizeitverhaltens der Gegenwartsfamilie Anlaß (SCHARMANN u. SCHARMANN 1975). Danach ist der Vater nicht derart „sozialisations-schwach“ wie gelegentlich behauptet wird. Es finden sich vielmehr Belege dafür, daß die Bedeutung des Vaters im Sozialisationsprozeß unterschätzt wird (z. B. AMMEN 1970).

1.1.4.2. Die Rolle der Mutter im Sozialisationsgeschehen

(1) Mutterverhalten und Entwicklung des Kindes

In der Regel ist es die Mutter, die zu ihrem Kind in dessen ersten Lebensjahren besonders enge emotionale Bindungen aufnimmt; sie ist die Bezugsperson, die ihm grundlegende Erfahrungen vermittelt. Das Kind erhält je nach Persönlichkeitsstruktur der Mutter unterschiedliche Bekräftigungen und Anreize. Untersuchungen über Reaktionsweisen von Kleinkindern in den ersten beiden Lebensjahren verweisen auf Beziehungen zwischen bestimmten Persönlichkeitseigenschaften und Gewohnheiten der Mutter sowie den Verhaltensweisen ihrer Kinder. So scheint z. B. erhöhte mütterliche Ängstlichkeit mit auffallend häufigem Weinen des Kleinkindes einherzugehen (vgl. LAKIN 1957). Weiterhin bestimmt die Art der mütterlichen Zuwendung das kognitive Reagieren, das Abstraktionsvermögen, die Neu-

gier und ähnliche Verhaltensweisen des Kindes (vgl. KELLER u. a. 1975, NICKEL 1975 a). Auch die Leistungsmotivation steht in engem Zusammenhang mit mütterlichen Erziehungsmaßnahmen (z. B. WINTERBOTTOM 1958, 1973, HECKHAUSEN 1972), außerdem die Zuneigung zu anderen und das Ausmaß der Abhängigkeit („attachment“ and „dependency“, z. B. HARTUP u. LEMPERS 1973, SCHMALOHR 1975).

„Die meisten Forschungsergebnisse lassen darauf schließen, daß das mütterliche Erziehungsverhalten – die Selbstsicherheit der Mutter, ihre durchaus fordernde, aber doch akzeptierende und liebevolle Zuwendung und Fürsorge – Zusammenhänge mit Aktivität, Selbständigkeit, Anpassungsfähigkeit und Soziabilität deutlich werden läßt, während eine Unsicherheit der Mutter, eine weniger liebevolle, vernachlässigende und eher feindselige Einstellung zum Kind wie auch eine zu streng fordernde Erziehungshaltung eher zu Verhaltensproblemen und Fehlanpassungen führen“ (LEHR 1975, S. 261).

Auf weitere Fragen des Zusammenhangs zwischen Mutterverhalten und Persönlichkeitsentwicklung des Kindes wird in den Kapiteln über den elterlichen Erziehungsstil ausführlicher eingegangen (vgl. 5.2 und 5.5).

(2) Probleme der Mutter-Kind-Trennung

Die von SPITZ (1945, 1969) durchgeführten Untersuchungen bei Heimkindern lieferten wesentliche Anstöße zur Beantwortung dieser Fragestellung.

Eine der von ihm erfaßten Kindergruppen wuchs in einem nordamerikanischen Säuglingsheim auf, das Teil einer Strafanstalt für weibliche Jugendliche war, die allerdings täglich ausreichend Gelegenheit hatten, ihre Kinder zu versorgen und mit ihnen zu spielen; die andere Gruppe befand sich in einem mittelamerikanischen Findelhaus, wo sie von einer fachlich qualifizierten Schwester und mehreren Hilfspflegerinnen betreut wurden. Von der Ernährungssituation und den hygienischen Verhältnissen her gesehen waren in beiden Institutionen ähnliche Bedingungen gegeben. Wie eine Untersuchung mit einem Entwicklungstest zeigte, waren bei den Kindern des Findelhauses im Unterschied zu denen des Säuglingsheims im Verlauf des ersten Lebensjahres erhebliche Störungen zu beobachten. Sie wiesen mit etwa neun bis zwölf Monaten deutliche Minderleistungen, z. B. in der Wahrnehmung, der Beherrschung der Körperbewegungen, sowie Rückstände in der Sprachentwicklung auf, hatten Kontaktstörungen, waren apathisch und äußerten Symptome der „Selbstaggression“ (z. B. Haareausreißen sowie Wundschlagen des Kopfes am Bett). SPITZ bezeichnete dieses Syndrom von Verhaltensauffälligkeiten als „Hospitalismus-Phänomen“. Auffällig war, daß diese Kinder verstärkt zu Infektionskrankheiten neigten, etwa 40% der im Findelhaus untergebrachten Kinder starben nach ein bis zwei Jahren; die Mehrzahl der übrigen erlitt, wie SPITZ annahm, bleibende Persönlichkeitsschäden.

SPITZ' Schlußfolgerungen sowie vor allem auch Thesen von BOWLBY (1951) vermitteln zum Teil den Eindruck, daß allein eine enge emotionale Bindung an die Mutter eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung garantieren

könne. Hier ist nach dem jetzigen Forschungsstand jedoch eine differenziertere Betrachtung erforderlich. Zwar ist SPITZ zuzustimmen, wenn er die Notwendigkeit der Anbahnung und optimalen Förderung sozialemotionaler Beziehungen in der frühen Kindheit betont, jedoch stellen sie nur notwendige, aber keineswegs hinreichende Bedingungen für eine ungestörte, angemessene Entwicklung des Kindes dar. Andererseits lassen sich Fehlentwicklungen nicht in erster Linie oder gar ausschließlich auf eine unzureichende emotionale Betreuung des Kindes zurückführen, und schließlich stellt die Mutter keineswegs die einzige emotionale Bezugsperson dar, sondern auch der Vater kann – ein entsprechendes Rollenverständnis und Verhalten vorausgesetzt – emotionale Zuwendung, Wärme und Geborgenheit vermitteln.

„Der Vater, dessen Bedeutung für die frühkindliche Entwicklung von der Forschung lange unterschätzt wurde, kann neben der Mutter oder anstelle der Mutter ebenfalls zur Hauptbezugsperson des Kindes werden . . . Sobald das Kind zu einer Person eine intensive persönliche Beziehung entwickelt hat, ist es prinzipiell auch in der Lage, zu anderen Personen eine ähnliche Beziehung zu entwickeln . . . Von der Tatsache, daß ein Kind (außer unter extrem widrigen Umständen) eine persönliche soziale Bindung zu einem Menschen entwickelt, unterscheidet AINSWORTH die Intensität einer solchen Bindung und vor allem ihre Qualität. Für die Tatsache der Entstehung einer persönlichen Bindung ist die Menge der Interaktionen wichtig, für die Intensität dagegen die Variabilität und gegenseitige Sensitivität der Kommunikation. Unbedeutend für beides ist die bloße Anwesenheit der Mutter, die Ernährungs- und Erziehungspraktiken (Flasche/Brusternährung, Methode des Abstillens, der Reinlichkeitserziehung) und die von der Mutter bevorzugte Art der Interaktion (z.B. durch Körperkontakt, Lächeln, Hinsehen, Sprechen usw.). Wichtig dagegen ist die Fähigkeit der Bezugsperson, auf die verschiedenen Verhaltensweisen des Kindes fein abgestimmt und differenziert zu reagieren. Solche Mütter (und Väter) haben meistens auch ein größeres Interesse am Kind und können über es auch differenziertere Aussagen machen“ (RAUH 1975 a, S. 77 f., vgl. auch SUESSMUTH 1976).

Gegenüber den Analysen von SPITZ sowie einer Reihe ähnlich angelegter Vergleichsuntersuchungen von Heim- und Familienkindern sind gewichtige Vorbehalte angezeigt (vgl. LEHR 1974, NICKEL 1975 a). So ist z.B. präziser zwischen sozialen und sensorischen Anregungsbedingungen zu unterscheiden (YARROW 1961). Für eine angemessene Entwicklung sind neben der emotionalen Zuwendung auch in hohem Maße mannigfache Farb- und Formeindrücke, verschiedene Tonqualitäten, sprachliche Stimulation, Berührungsreize usw. erforderlich. Weiterhin sind das Alter, die körperliche Verfassung sowie psychische Merkmale des Kindes beim Heimeintritt zu berücksichtigen – außerdem die Dauer des Heimaufenthaltes. Vergleiche von Familien- und Heimkindern ergaben deutliche Unterschiede hinsichtlich des sozioökonomischen Status, des Gesundheits- und Ernährungszustandes der Mütter, und zwar jeweils zu Ungunsten derjenigen von Heim-

kindern. Ein nachteiliger Faktor kann auch darin bestehen, daß Mütter von Heimkindern oft relativ jung oder schon älter sind; durch medizinische Untersuchungen wird belegt, daß diese Frauen häufiger Kinder mit verschiedenen körperlichen und psychischen Störungen haben. Nach THOMAE (1972b, S.785) ist es nicht vertretbar, solche Behinderungen als direkte Folgen des Heimaufenthaltes zu bezeichnen. Zudem muß die Situation des Kindes vor Heimeintritt stärker berücksichtigt werden, ebenso die Tatsache, daß von den Heimkindern häufig die „attraktivsten“ frühzeitig adoptiert werden, so daß die verbleibenden eine „negative Auslese“ darstellen (CASLER 1968). Speziell mit Blickrichtung auf die Studien von SPITZ wurde wiederholt die Notwendigkeit unterstrichen, die Situation in Heimen möglichst differenziert zu beschreiben. Denn es wäre ein Vorurteil, jede Form der Heimerziehung negativ zu bewerten und jede Art der Familienerziehung unkritisch zu idealisieren. Von einigen Autoren, die sich mit der Analyse von Sozialisationseffekten in Heimen befaßt haben, wird darauf hingewiesen, daß unter bestimmten Umständen „fachmännische Heimerziehung besser sein und sich günstiger auf die kindliche Entwicklung auswirken kann als ‚unfachmännische‘ mütterliche Pflege bzw. familiäre Erziehung“ (RHEINGOLD 1961, LEHR 1974, S.20).

Ein Wechsel der Bezugsperson schon in der frühen Kindheit ist auch mit dem Aufwachsen im Kibbutz verbunden. Wie jedoch zu berücksichtigen ist, behalten die Kibbutzkinder die Möglichkeit, zu den eigenen Eltern eine enge sozialemotionale Bindung aufzubauen. Über diese in Israel bestehende Form der Gruppenerziehung finden sich zum Teil noch widersprüchliche Forschungsergebnisse (BETTELHEIM 1969, LIEGLE 1972). „Ein eindeutiger Nachweis schädlicher Folgen des ‚multiple mothering‘, der Pflege und Betreuung durch mehrere Personen, konnte bisher nicht erbracht werden – im Gegenteil, manches spricht für eher positive Sozialisationseffekte“ (LEHR 1974, S.50).

(3) Mütterliche Berufstätigkeit

Zu dieser Frage liegt eine Vielzahl von Untersuchungen und kritischen Literaturanalysen vor. Im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern berufstätiger und nicht-berufstätiger Mütter hat man Bereiche wie soziale Anpassung, Selbständigkeit, Anregbarkeit, Anlehnungsbedürftigkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Aggressivität usw. verglichen. Besonders diskutiert wurde in diesem Zusammenhang das Problem der sozial-auffälligen Verhaltensweisen und der Jugendkriminalität, weiterhin der Einfluß auf Intelligenz und Schulerfolg sowie auf Gesundheit und körperliche Entwicklung dieser Kinder (KOLIADIS 1975, LEHR 1975). Die Überprüfung der Zusammenhänge zwischen diesen Verhaltensbereichen und der Variablen „mütterliche Berufstätigkeit“ erbrachte nur in geringem Maße einheitliche

Befunde: Teils erzielten die Kinder erwerbstätiger Mütter im Vergleich zu denen von „Nur-Hausfrauen“ weniger günstige, teils aber auch bessere Ergebnisse. Vielfach fanden sich keine Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Das kann darauf zurückzuführen sein, daß zumeist versucht wurde, den Faktor Berufstätigkeit als Sozialisationsbedingung isoliert zu erfassen, sehr spezifische Auswirkungen zu registrieren und diese innerhalb eines monokausalen Erklärungsmodells zu interpretieren. Wie die große Zahl der in Tabelle 1 angeführten Einflußgrößen zeigt, kann der Komplexität dieser Fragestellung aber nur ein multivariater Untersuchungsansatz gerecht werden. Von den dort genannten Bedingungen sind die Qualifikation

Kind	Mutter	Familiensituation
<ul style="list-style-type: none"> - Alter - Geschlecht - Geschwisterreihe - Art und Qualität der Ersatzbetreuung - Bildungsniveau (bei Jugendlichen) 	<ul style="list-style-type: none"> - Qualität der Mutter-Kind-Beziehung - Erziehungshaltung - Bildungsniveau - Berufsausbildung - Qualifikation der Berufstätigkeit - Arbeitszeit (ganz- oder halbtags) - Regelmäßigkeit der Berufstätigkeit - Dauer bzw. Kontinuität der Arbeit - Erwerbsmotive - Einstellung zum Beruf - Zufriedenheit und Begeisterung im Beruf 	<ul style="list-style-type: none"> - Vollständigkeit - Familienzusammenhalt (Stabilität und emotionales Klima) - Erziehungsstil der Eltern - Wohnort (Stadt - Land) - Qualifikationsniveau des Vaterberufes - Anteilnahme des Vaters an Haushalts- und Familienproblemen - Soziale Schichtzugehörigkeit

Tabelle 1: Mütterliche Berufstätigkeit als Sozialisationsbedingung: Übersicht der intervenierenden Variablen (nach KOLIADIS 1975, S. 332).

der mütterlichen Berufstätigkeit bzw. die soziale Schichtzugehörigkeit, die Einstellung des Mannes zur Erwerbstätigkeit seiner Frau, ihre Zufriedenheit mit der beruflichen Rolle sowie die Art der Ersatzbetreuung des Kindes von besonderer Bedeutung. Zu berücksichtigen ist außerdem der erhebliche Einfluß, den häufig die Großeltern als Miterzieher der Kinder berufstätiger Mütter ausüben (JUN 1959, PROSS 1973, LEHR 1975).

Geht man von dem klassifizierenden Merkmal „erwerbstätige vs. nicht-erwerbstätige Mutter“ aus, ergeben sich im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder beider Gruppen keine eindeutig zu sichernden Differenzen. Ein konsistenter Unterschied scheint sich jedoch hinsichtlich

der Auswirkung der Rollenzufriedenheit anzudeuten, wie LEHR (1975, S. 265) unter Bezug auf WALLSTON (1973) feststellt: Zufriedene Mütter zeigen – unabhängig davon, ob sie berufstätig sind oder nicht – im allgemeinen positivere Auswirkungen auf das Kind als unzufriedene.

Im Zusammenhang mit dem Problem der mütterlichen Berufstätigkeit ist auch auf das Projekt „Tagesmütter“ zu verweisen (SCHULZ u. a. 1975). Dabei ist beabsichtigt, den Kindern einer bestimmten Teilgruppe erwerbstätiger Mütter sowie einigen der in Heimen untergebrachten Kleinkinder in der Familie einer speziell ausgebildeten „Tagesmutter“ bessere und zusätzliche Sozialisationsanreize zu vermitteln, weil sie andernfalls durch ein Erziehungsdefizit beeinträchtigt wären. Wesentliche Kriterien für eine psychologisch fundierte Realisierung eines solchen Projekts finden sich bei RAUH (1975 b).

1.1.4.3. Sozialisationsbedingungen in der vollständigen und in der „gestörten“ Familie

Die aus Eltern und Kindern bestehende „Kernfamilie“ stellt die „vollständige“ Familie dar. Sofern durch den Tod des Vaters oder der Mutter, durch Scheidung, Getrenntleben, längere Abwesenheit eines Elternteils oder durch nichteheliche Geburt eine andere Struktur vorliegt, gilt die Familie als „unvollständig“. Es erscheint einsichtig, daß die genannten Varianten familiärer Unvollständigkeit psychologisch gesehen sehr unterschiedliche Sozialisationsbedingungen repräsentieren.

So wird beispielsweise die Position der geschiedenen Frau von der Umwelt zumeist anders bewertet als die der Witwe. Die Erfahrungen, die nach dem Tod eines Elternteils ein Halbwaise macht, sind in der Regel günstiger als die ablehnenden Reaktionen, die einem unehelichen Kind – wenn auch heute vielleicht nicht mehr so häufig wie früher – widerfahren.

Eine intensive psychologische Untersuchung nahm SCHADENDORF (1964) bei über 300 unehelichen sowie bei einer Kontrollgruppe ehelicher Kinder vor, die während der gesamten Grundschulzeit beobachtet werden konnten. Sie fand schlechtere Schulleistungen, ungünstigere Beurteilungen des Arbeitsverhaltens sowie geringere Intelligenzleistungen in der Gruppe der Nichtehelichen, ebenso mehr unangepaßte Verhaltensweisen. SCHADENDORF führt diese Minderleistungen weniger auf die Unehelichkeit, sondern auf den schlechteren sozioökonomischen Status dieser Gruppe zurück. Zusammenfassend kommt sie zu dem Schluß, daß die Tatsache der unehelichen Geburt an sich nicht entscheidend ist, sondern daß es in erster Linie darauf ankommt, wie die Mutter mit dieser Tatsache fertig wird. Auf die Frage der Persönlichkeitsentwicklung der unehelich aufwachsenden Kinder geht auch LEHR (1973, S. 43 f.) ein und stellt dazu fest, daß die uneheliche Geburt nur eine unter einer Vielzahl von Variablen ist, die das Aufwachsen dieser Kinder bestimmt (S. 44 f.).

Relativ oft wird auf die ungünstigen Auswirkungen des Aufwachsens in unvollständigen Familien hingewiesen. Als Beleg führt man z.B. den in diesen Familien anzutreffenden höheren Prozentsatz sozial-auffälliger Jugendlicher an (WÜRTENBERGER 1968, vgl. 3.7). Hier erscheinen allerdings zu einfache Kausalschlüsse problematisch. Wie von tiefenpsychologischer Seite hervorgehoben wird, haben insbesondere Jungen bei längerer Abwesenheit oder völligem Fehlen des Vaters in der Phase der „Überich-Entstehung“ zum einen Schwierigkeiten, die zur Verhaltenskontrolle erforderlichen Normen und Werte zu entwickeln, zum anderen die angemessene Identifikation mit der eigenen Geschlechterrolle zu vollziehen. Für die Sozialisation ist weiterhin bedeutsam, inwieweit Kinder in einer Familie aufwachsen, die durch ein hohes oder geringes Maß an „Geschlossenheit“ bzw. durch Auseinandersetzungen charakterisiert ist. Einen Anhaltspunkt für das Ausmaß familiärer Spannungen bietet z.B. der Grad der Übereinstimmung, den Eltern im Hinblick auf Erziehungsfragen erkennen lassen (vgl. PLATT u. a. 1962). „Das objektivste Kriterium für das Vorliegen innerfamiliärer Konflikte ist sicher die Scheidung der elterlichen Ehe. Doch können in psychologischer Hinsicht gerade die Zwischenstufen zwischen diesem Extrem und dem Zustand der Übereinstimmung von Interesse sein“ (THOMAE 1972 b, S. 803). Mit anderen Worten: Eine „gestörte“, über längere Zeit an der Grenze zur Auflösung befindliche Familie kann für Kinder ein ungünstigeres Sozialisationsmilieu darstellen als die Situation nach der endgültigen Trennung der Ehepartner. Wie empirische Befunde zeigen, scheinen familiäre Konflikte vor allem die sozialemotionale Entwicklung sowie die kognitive Leistungsfähigkeit von Heranwachsenden zu beeinträchtigen (z.B. PLATT u. a. 1962, REES u. PALMER 1970, THALMANN 1974).

1.1.4.4. Die Geschwisterposition als Sozialisationsbedingung

Beginnend mit der bereits von ADLER (1929) formulierten „Konkurrenz-Theorie“ zur Geschwisterposition wurde zu diesem Thema bis in die Gegenwart eine kaum noch überschaubare Zahl von Abhandlungen und Studien vorgelegt. Die Ergebnisse empirischer Untersuchungen zeigen jedoch ein wenig einheitliches Bild. Am gesichertsten erscheinen die Befunde über Erstgeborene, die häufig den jüngeren Geschwistern im Sprachverhalten überlegen sind und auch bessere Intelligenztest- und Schulleistungen zeigen. Differenziert angelegte Studien von KOCH (1956, 1960), die mehrere hundert Kinder aus Zwei-Kinder-Familien umfaßten, lieferten interessante Informationen über den Einfluß, der offenbar dem Geschlecht sowie dem Altersabstand der Geschwister in bezug auf die Ausprägung einer Reihe von Persönlichkeitsmerkmalen, Einstellungen und Leistungsvariablen zu-

kommt. Neben der Abhängigkeit und dem vermehrten Kontaktbedürfnis ist bei Erstgeborenen oft eine erhöhte Leistungsmotivation zu beobachten. Zusammen mit den schon erwähnten besseren Sprachleistungen erklärt dies vermutlich auch die intellektuelle und schulische Überlegenheit. Für die Sozialisation ist außer der Position in der Geschwisterreihe auch die Anzahl der Geschwister von Bedeutung. Je größer die Familie, um so weniger Aufmerksamkeit und Zuwendung können die Kinder zumeist erfahren, um so mehr nehmen kontrollierende und autoritäre Maßnahmen im Elternverhalten zu (THOMAE 1972 b, S. 792).

Obwohl ihre Funktionsweise im einzelnen noch nicht genau nachzuweisen ist, so dürfte es sich bei Geschlecht und Altersabstand der Geschwister, bei der möglicherweise erlebten Bevorzugung eines Geschwisterpartners seitens der Eltern sowie bei der Art der Interaktion zwischen den Geschwistern um wichtige Sozialisationsfaktoren handeln (vgl. JOHNSON u. MEDINNUS 1974, S. 218 f.). Im Verlaufe der letzten 15 Jahre haben TOMAN u. Mitarbeiter aufgrund der Analyse umfangreicher statistischer Erhebungen und zahlreicher empirischer Untersuchungen die Bedeutung früher Erfahrungen innerhalb der jeweiligen Familien- bzw. Geschwisterkonstellation auf das spätere Persönlichkeits- und vor allem Sozialverhalten nachgewiesen (TOMAN 1965, TOMAN u. a. 1972). Nach den von TOMAN (1965) formulierten Duplikationstheorien werden spätere soziale Beziehungen mit einer gewissen statistischen Wahrscheinlichkeit entsprechend frühen innerfamiliären Erfahrungen gestaltet. Allerdings eignen sich diese Theorien kaum zur Vorhersage der Qualität sozialer Beziehungen im individuellen Falle, wie das mißverständlicherweise gelegentlich geschieht.

Literaturempfehlung

FEND, H.: Sozialisierung und Erziehung. Beltz, Weinheim 1970.

NEIDHARDT, F. (Hrsg.): Frühkindliche Sozialisation. Enke, Stuttgart 1975.

SUESSMUTH, R.: Kind und Bezugsperson. Psychol. Erz. Unterr., 1976, 23, S. 28–43.

THOMAE, H.: Familie und Sozialisation. In: Handbuch der Psychologie. Bd. VII, 2. Halbb., Hogrefe, Göttingen 1972 b.

1.2. Die Bedeutung der Peer-groups

1.2.1. Begriffsbestimmung

Neben den intensiven Sozialisationsprozessen, denen das Kind in der Primärgruppe Familie ausgesetzt ist, sind es vor allem auch diese sog. „Peer-groups“ (oder Altersgruppen), die einen wesentlichen Einfluß auf

die individuelle Persönlichkeitsentwicklung ausüben. Angefangen bei frühesten sozialen Erfahrungen bis hin zur Adoleszenz tendieren Kinder dazu, sich mit Gleichaltrigen des gleichen Geschlechts in Freundschaftsgruppen zusammenzuschließen; Mädchen verbringen ihre Freizeit gerne mit anderen Mädchen, Jungen gerne mit anderen Jungen. Diese Verhaltenstendenz läßt sich bereits für die Beziehungen im Kindergarten beobachten, und gewinnt für das Schulkind und den heranwachsenden Jugendlichen immer mehr an Bedeutung (vgl. 3.3).

1.2.2. Allgemeine Funktionen

Im Verlauf der primären Sozialisation in der Familie setzt sich das Kind innerhalb dieses sozialen Subsystems mit den vorhandenen Verhaltenserwartungen, Rollenvorstellungen, Normen, Wertvorstellungen und Sanktionsmaßnahmen auseinander. Als Ergebnis dieser Erfahrungen in der Familie erwirbt es die notwendige Verhaltenssicherheit, da es alle beteiligten Mitglieder dieser Gruppe kennenlernt, aber gleichzeitig Informationen darüber erfährt, wie gut es sich selbst gegenüber den anderen Familienmitgliedern durchzusetzen vermag. Mit dem Heranwachsen tritt das Kind zwangsläufig in neue soziale Beziehungen ein. Es wird von den Eltern in den Kindergarten geschickt, es wird Mitglied in einem Turnverein, oder es kommt in eine bestimmte Schule und wird dort mit anderen Kindern in einer Schulklasse zusammengefaßt. Damit ergibt sich für das Kind jedoch unweigerlich die Notwendigkeit, die neuartigen gruppenspezifischen Verhaltenserwartungen und Reaktionen der übrigen Gruppenmitglieder verarbeiten zu müssen, aus denen sich auch neue Informationen über die eigene Person ergeben, die im eklatanten Widerspruch zu dem bisherigen Selbstkonzept des Kindes stehen können. Die Bedeutung der Peer-groups ist nun ganz allgemein darin zu sehen, daß sich die Kinder im Gegensatz zu der beschriebenen erzwungenen Mitgliedschaft in formalen Gruppen spontan zu Freundschaftsgruppen zusammenschließen, deren Mitgliedschaft freiwillig ist und die hinsichtlich besonderer Gruppennormen, Rollen oder Sanktionsmaßnahmen nicht von einem Erwachsenen kontrolliert werden. Die Altersgruppen haben nach den zusammenfassenden Darstellungen von McCANDLESS (1969), WEINERT (1972) und NICKEL (1975 a u. b) vor allem die folgenden Funktionen:

(1) *Training von spezifischem Rollenverhalten*; besonders gilt dies für das Verhalten bei Wettbewerb und Kooperation, für die Art des aggressiven Verhaltens, für die Bewertung von Sachverhalten, für verbales Verhalten und stereotype Redeweisen, aber auch für die Geschlechterrolle. Nach McCANDLESS (1969) hat die Peer-group mehr Einfluß auf den Verhaltens-

stil, während die Familie stärker den Inhalt des Verhaltens beeinflusst. Jungen berichten in der Gruppe häufig über ihre sexuellen Erfahrungen, Mädchen eher über ihre Freunde.

(2) *Allgemeine emotionale Unterstützung und Akzeptierung*; man kann sich jederzeit in die Gruppe zurückziehen, fühlt sich dort geschützt und gewissermaßen „zu Hause“. ROSENBERG (1965) konnte allerdings zeigen, daß eine hohe Selbstwertschätzung auch zu einem höheren Status in der Altersgruppe führt.

(3) *Verarbeitung der körperlichen Veränderungen*; der Austausch von Informationen über den Entwicklungsstand der primären und sekundären Geschlechtsmerkmale macht es in der Peer-group möglich, sich über den Stand der eigenen körperlichen Entwicklung zu vergewissern. Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, daß die subjektiv wahrgenommenen physiologischen Reifungsvorgänge des eigenen Körpers in der Gruppe kognitiv leichter verarbeitet werden. Dies führt zu entsprechenden Modifikationen des Selbstverständnisses.

(4) *Hilfe bei der Überwindung von Entwicklungskrisen*; man findet in dieser Freundschaftsgruppe Mitglieder mit ähnlichen Problemen, kann diese gemeinsam besprechen und beobachtet dort beispielhafte Verhaltensweisen, die dann auf dem Wege des Modellerns übernommen und versuchsweise selbst ausprobiert werden können (vgl. Bd. I, 2.2).

1.2.3. Sozialisationseffekte

Die Peer-group hat nach McCANDLESS (1969) bei Kindern aus der unteren sozioökonomischen Schicht für die Sozialisation größere Bedeutung als für Kinder der Mittel- und Oberschicht, da hier ein stärkeres Engagement der Eltern vorliegt (vgl. 5.5). Dies schließt jedoch nicht aus, daß gerade die Kinder aus sozioökonomisch gehobenen Familien bei einem fehlenden elterlichen Interesse verstärkt auf die Beziehungen zu Altersgruppen verwiesen werden. ROSENBERG (1965) konnte beispielsweise empirisch nachweisen, daß sich ein elterliches Desinteresse noch wesentlich ungünstiger auswirkt als Tadel, da auch der Tadel noch eine Form der elterlichen Zuwendung darstellt. Insofern ist manchmal gerade in gehobenen Familien mit einseitiger ökonomischer Orientierung der Eltern eine fehlende Zuwendung zu verzeichnen, die zu einem erhöhten Einfluß der Peer-group führt. Ganz allgemein steigt mit dem Heranwachsen des Kindes zum Jugendlichen die subjektive Bedeutung solcher Gruppen unter den beiden folgenden Bedingungskomplexen:

(1) *Verringerte Attraktivität der Familie*

Die Bemühungen zur Verselbständigung des Jugendlichen gehen einher mit

einer Verminderung der Attraktivität der Familie in den Augen des Jugendlichen. Obwohl – oder vielleicht gerade weil – bei diesem Ablösungsprozeß immer noch wesentliche Interaktionsbereiche in der Familie erhalten bleiben, versucht der Jugendliche häufig, von Zeit zu Zeit seine Selbständigkeit sich selbst und der übrigen Familie exemplarisch zu demonstrieren. Er zeigt dann beispielsweise genau jenes Verhalten, das dem Wunsche der Eltern entgegengesetzt ist. In einer solchen kritischen Situation gewinnt die Altersgruppe als alternative Intim-Gruppe für den Jugendlichen besonders an Bedeutung, dies um so mehr, je weniger Verständnis die Eltern für diese Situation aufbringen und je restriktiver das elterliche Erziehungsverhalten ist. Bei anhaltender Verständnislosigkeit der Eltern wird der Jugendliche unter diesem Existenzdruck häufig geradezu in die von den Eltern unerwünschten sozialen Bindungen hineingedrängt.

(2) Institutionelle Zwänge

Die Peer-group wird als Refugium immer wichtiger, je stärker der Jugendliche oder der Heranwachsende außerfamiliären institutionellen Zwängen unterliegt, die er in diesem Ausmaß nicht akzeptieren kann. Solche Zwänge können entweder durch ein starres Regelsystem bedingt sein oder auch durch sachliche Bedingungen, wie beispielsweise durch den zweckrational festgelegten Arbeitsablauf in einem Industriebetrieb. Wenn die Jugendlichen solche institutionellen Verhaltensrestriktionen nicht einsehen und diese nicht akzeptieren, dann sinkt sehr rasch die Attraktivität solcher formalen Gruppenbeziehungen, so daß auf spontane Freizeitgruppen ausgewichen wird (NEUBAUER 1976 a).

Die Altersgruppe ist also ein Ort, an dem außerhalb der Familie soziale Erfahrungen gemacht werden können, die für den Übergang zur Rolle des Erwachsenen wesentlich sind. In Untersuchungen zeigte sich übrigens, daß dieser Freundeskreis entweder der gleichen Institution wie der Heranwachsende selbst angehört (z.B. Schule, Betrieb) oder der Nachbarschaft entstammt (vgl. ROSENMAYR 1963, ROSENMAYR u. KREUTZ 1968).

Bei einem strengen, gesellschaftstypischen Rollenverständnis der Jugendlichen, das in der modernen Industriegesellschaft häufig von der Werbung durch die Pflege eines bestimmten Images noch verfestigt wird, können jugendtypische Verhaltensmuster, Wertvorstellungen und Normen entstehen, die sich scharf gegen die allgemeinen Rollenvorstellungen der Erwachsenen absetzen. Die Untersuchungsbefunde von COLEMAN u. a. (1966) an amerikanischen Jugendlichen legen es nahe, von einer eigenen Jugendkultur als *Subkultur* zu sprechen (vgl. auch CAMPBELL 1969). Diese Normensysteme, Wertvorstellungen und Verhaltensmuster werden dann von den Gleichaltrigen vertreten und deren Einhaltung durch mehr oder weniger

massive Sanktionen kontrolliert. So fanden COLEMAN u. a. (1966) in dieser Untersuchung, daß zwar das Elternhaus die wichtigste Bedingung für den schulischen Erfolg darstellt, jedoch folgten nicht die Lehrer an der nächsten Stelle, sondern die Merkmale der Mitschüler. Nach WEINERT (1972) gibt es eine Reihe von empirischen Untersuchungen, die für eine überdauernde Sozialisationswirksamkeit der Peer-groups sprechen.

Auch BRONFENBRENNER (1972) unterstreicht bei seinem Vergleich der Erziehungssysteme in der UdSSR und in den USA die Sozialisationswirksamkeit von Peer-groups. Während in der UdSSR die spontanen Jugendgruppen die Werte der Erwachsenenwelt akzeptieren, zeigen sich in den USA Tendenzen einer jugendlichen „Gegenkultur“, die sich wohl teilweise auch in den studentischen Protestbewegungen manifestierte. Untersuchungen zur politischen Sozialisation haben jedoch gezeigt, daß diese Gruppen zahlenmäßig nur eine Minderheit darstellen (ROSENMAYR u. ALLERBECK 1971, v. BAEYER-KATTE 1972). Wenn es auch bisher nur wenige empirische Arbeiten gibt, die den Einfluß der Altersgruppen auf langfristige Verhaltensänderungen systematisch untersuchten, so kann man doch feststellen, daß den Peer-groups gerade beim Übergang von der Familie zu außerfamiliären Gruppenbeziehungen hohe Bedeutung zukommt. Für die Erziehungspsychologie sind diese Altersgruppen deshalb besonders zu beachten, weil hier Sozialisationsbedingungen vorliegen, die durch Eltern, Lehrer oder Erzieher nur mittelbar beeinflusst werden können, jedoch den Lebensweg des einzelnen Jugendlichen oft entscheidend mitbestimmen.

Literaturempfehlung

- MCCANDLESS, B. R.: Childhood socialization. In: GOSLIN, D. A. (Hrsg.). Handbook of Socialization, Theory and Research, Rand McNally, Chicago 1969.
- NICKEL, H.: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Huber, Bern u. Stuttgart, Bd. I, 1975^{3a}, Kap. VII, C; Bd. II, 1975 b, Kap. VI.
- ROSENMAYR, L. u. H. KREUTZ: Eltern und Gleichaltrige als Faktoren sozialen Einflusses bei Jugendlichen und „jungen Erwachsenen“. In: WURZBACHER, G. (Hrsg.), Die Familie als Sozialisationsfaktor. Enke, Stuttgart 1968.

1.3. Soziale Schicht und sozio-kultureller Hintergrund

1.3.1. Schichtungsmodelle

Die Beobachtung der Ungleichheit der Menschen hinsichtlich der verschiedenen Merkmale wie Alter, Geschlecht, Vermögen, Intelligenz usw. führte zu der *Modellvorstellung* einer „sozialen Schichtung“, derzufolge sich die

gesellschaftliche Makrostruktur als sich überlagernde, gegenseitig abgrenzbare Schichten darstellen läßt. In der Regel verbindet man damit die Vorstellung einer vertikalen Differenzierung nach der Höhe des sozialen Status (bzw. der sozialen Wertschätzung). Die Konzeption einer „sozialen Schichtung“ beinhaltet daher in jedem Fall ein Klassifikationssystem, das hinsichtlich der dieser Klassifikation zugrundeliegenden Dimension des sozialen Status größere, gegeneinander abgrenzbare Abstufungen verwendet. Dies bedeutet, daß die kontinuierliche Variable des sozialen Status zerlegt wird in die diskrete Variable der sozialen Schichtung, d.h. es werden einzelne Bereiche gebildet.

In der Literatur finden sich je nach dem grundsätzlichen theoretischen Ansatz eine Reihe von Schichtungsmodellen mit einer *unterschiedlichen Zahl von Abstufungsgraden*. Die marxistische Konzeption geht beispielsweise von einem Zwei-Schichten-Modell aus, bei dem zwischen „Kapital“ und „Proletariat“ unterschieden wird, während die „Intelligenz“ in diesem Modell nicht eindeutig zugeordnet werden kann. Sehr häufig findet man heute ein Drei-Schichten-Modell, bei dem zwischen einer Ober-, Mittel- und Unterschicht unterschieden wird oder dessen differenziertere Version als Sechs-Schichten-Modell, bei dem die einzelnen Schichten zusätzlich noch in einen oberen bzw. unteren Abstufungsgrad aufgegliedert werden (z.B. obere Unterschicht, untere Mittelschicht).

1.3.2. Operationalisierung und individuelle Zuordnung

Ein besonderes Problem stellt die Operationalisierung der einzelnen Schichten dar, d.h. die Frage nach jenen Merkmalen, die es gestatten sollen, eine Person anhand ihrer Charakteristika eindeutig in ein gegebenes Stufen-Konzept einzuordnen (vgl. MAYNTZ 1962). Da nämlich eine solche Operationalisierung nur über die individuellen Merkmale erfolgen kann, ist eine Schicht-Konzeption in der Praxis um so besser, je unproblematischer diese Zuordnung von Personen in einzelne Schichtkategorien gelingt; denn eine solche Zuordnung ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, daß bestimmte Verhaltensweisen überhaupt als schichtspezifisch erklärt werden können. Grundsätzlich besteht dabei eine Möglichkeit, von subjektiven und von objektiven Kriterien auszugehen:

(1) Subjektive Kriterien

Zur Einordnung einer einzelnen Person in ein Schichtenmodell kann man sie selbst befragen, welchen sozialen Status sie sich oder anderen Personen zuschreibt. Empirische Untersuchungen zu dieser Fragestellung haben jedoch gezeigt, daß bei den Befragten aufgrund ihrer Sozialisation recht unterschiedliche Bezugssysteme und Vorstellungskomplexe vorhanden sind,

so daß die Ergebnisse solcher Vorgehensweisen im allgemeinen sehr unbefriedigend sind. Auch das Verfahren der „Selbsteinstufung“ der Befragten in einem vorgegebenen Kategoriensystem führt zu einigen schwerwiegenden Problemen (vgl. v. DER LIPPE 1972). Die in der Literatur berichteten Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdzuordnung bei verschiedenen Berufsgruppen belegen die Tatsache, daß vorhandene statusrelevante Merkmale je nach dem individuellen (oder gruppenspezifischen) Bezugssystem sehr divergierend beurteilt werden. Man fand beispielsweise, daß Angehörige von Berufsgruppen, die im Statusaufbau ganz oben liegen, sich selbst häufiger der Mitte als der Spitze in der Statushierarchie zuordnen (vgl. BOLTE u. a. 1966, S. 75 f.).

(2) Objektive Kriterien

Als objektive Kriterien kann man alle Merkmale heranziehen, die die soziale Position innerhalb der Gesellschaft kennzeichnen. Beispiele dafür sind Alter, Geschlecht, berufliche Position, Schulbildung, berufliche Ausbildung, Einkommen und Vermögen. Solche „sozialrelevanten“ Merkmale, die also die Beziehung einer Person zu anderen Menschen beeinflussen, sind dann zur Messung der sozialen Schicht geeignet, wenn sie auch „statusrelevant“ sind, d. h. wenn sie einer sozialen Bewertung unterliegen und ihr Vorhandensein soziales Prestige verleiht.

Aus Gründen der Zweckmäßigkeit und der höheren Zuverlässigkeit verwendet man bei empirischen Untersuchungen meistens die Merkmale Berufstätigkeit, Schulbildung und Einkommen, die einzeln oder in kombinierter Form als Index zur Messung des allgemeinen sozialen Status berücksichtigt werden.

Die bisher am häufigsten angewandte Methode ist die Skalierung des *Berufsprestiges*. Solche Skalen wurden im deutschen Sprachraum zuerst von BOLTE (erhoben 1954, veröffentlicht 1959), WURZBACHER (1954) und MAYNTZ (1958) in empirischen Untersuchungen verwendet. Die umfangreichste deutsche Berufsprestigeskala entwickelten MOORE u. KLEINING (ab 1957 mehrere Erhebungen, veröffentlicht 1968) zur Vorbereitung eines Verfahrens der „Sozialen Selbsteinstufung“ (SSE).

Ein zweiter wichtiger Ansatz zur Messung der sozialen Schichtung ist die Berechnung eines *Statusindex*, bei dem mehrere, meist objektive Merkmale berücksichtigt werden. Bei diesem Verfahren ordnet man zunächst den einzelnen Ausprägungsgraden der verwendeten Merkmale Zahlenwerte zu und gelangt zur Gesamtskala, indem man für jede Person die in den Einzelskalen erreichten Punktwerte zu einem Gesamtwert addiert. Für den deutschen Sprachraum ist besonders der Statusindex von SCHEUCH (1961; SCHEUCH u. RÜSCHEMEYER 1960) und der Statusindex des Instituts für

Demoskopie in Allensbach (verwendet seit 1960; vgl. v. DER LIPPE 1972) bedeutsam.

Der Statusindex von Scheuch umfaßte ursprünglich neun Merkmale aus den Bereichen „wirtschaftliche Lage“, „Beruf“ und „kulturelles Niveau“. In der Endfassung wurden jedoch nur noch die drei Merkmale Einkommen, Beruf und Schulbildung berücksichtigt. Die einzelnen Merkmale wurden für die Index-Bildung intuitiv skaliert, wobei eine sehr große Anzahl von Merkmalsausprägungen vorgegeben wurden (für Beruf 17 Merkmalsausprägungen, für Einkommen und Schulbildung 11 Ausprägungen). Die Schichtgrenzen für den Gesamtindex wurden ebenfalls intuitiv bestimmt.

Der Statusindex des Instituts für Demoskopie in Allensbach wird als ungewogene Summe folgender vier Merkmale gebildet: Art der Schulbildung (3 Ausprägungen), Beruf des Hauptverdieners (8 Ausprägungen), Nettomonatseinkommen des Hauptverdieners im Haushalt (8 Ausprägungen) und Einstufung des Befragten nach dem Eindruck des Interviewers in eine Schichtskala mit vier Kategorien. Für den Index werden jedoch nur drei Ausprägungen verrechnet, die beiden höchsten Schichten sind zusammengefaßt. Aufgrund der Indexpunktzahl wird eine Schichtzuordnung getroffen, die je nach dem Untersuchungsziel variiert. Im allgemeinen wurden bis 1965 sechs Schichten, ab diesem Zeitpunkt jedoch sieben soziale Schichten unterschieden.

In der Regel läßt sich mit solchen Indexwerten hinreichend genau arbeiten, jedoch ergibt sich grundsätzlich das Problem, daß bei der Berechnung des Indexwertes die Höhe der Korrelation zwischen den Einzelmerkmalen nicht berücksichtigt wird. Bei diesem Vorgehen werden also Punktwerte von Merkmalen addiert, von denen nicht bekannt ist, ob sie tatsächlich nur einer gemeinsamen Dimension angehören. Neuere Ansätze versuchen daher, zunächst die Dimensionalität der für die Messung der sozialen Schichtung verwendeten empirischen Daten zu gewinnen. Beispiele dafür sind die Verwendung der Faktorenanalyse wie in der Arbeit von VASKOVICS (1970) und der „Latent Structure Analysis“ von LAZARSFELD (vgl. v. DER LIPPE 1972).

1.3.3. Grenzen des Schichtenmodells

In einer Vielzahl empirischer Untersuchungen konnte gezeigt werden, daß sich Personen einer unterschiedlichen sozialen Schicht in mannigfacher Weise unterscheiden. Signifikante Unterschiede fanden sich vor allem in folgenden Bereichen:

- Erziehungseinstellungen und Erziehungspraktiken (vgl. 5.5)
- Leistungsorientierung und Einstellung zur schulischen Weiterbildung (vgl. HITPASS 1965, HECKHAUSEN 1972, 1974, 1975)
- kulturelle Interessen, politische Interessen (vgl. NICKEL 1975 b, vgl. 2.3.2.3)
- Einstellung zur Berufstätigkeit der Frau (vgl. NEUBAUER 1972)

- Sprachverhalten (vgl. 1.4)
- Schul- und Intelligenzleistungen (vgl. HELLER 1976, KROPP 1973, NICKEL 1975 a u. b)
- Konsumverhalten (vgl. STRADNER 1972)
- Sexualverhalten (vgl. NICKEL 1975 b, vgl. Bd. III, 4.2).

Obwohl es sich hier nur um eine unvollständige Aufzählung handeln kann, ist zu erkennen, daß sich das Schichtenmodell im allgemeinen als erster Schritt einer umfassenderen Forschungsstrategie anbietet, um globale Unterschiede aufzudecken. Anschließend muß allerdings versucht werden, einzelne Bedingungen und deren Effekte herauszuarbeiten (vgl. 5.1.2.2). Gerade für die individuelle Sozialisation in der Familie konnte die Bedeutung dieser soziokulturellen Variablen immer wieder nachgewiesen werden (vgl. 1.1). Bei der Interpretation solcher Befunde muß man jedoch folgende Einschränkungen beachten:

(a) Bei den Ergebnissen handelt es sich um *Aussagen über eine Vielzahl von Personen*, die nach einer vorher festzulegenden Handlungsanweisung in ein vorgegebenes Schichtenmodell eingeordnet werden. Da die Schichteinteilung hinsichtlich der Anzahl und/oder der Zuordnung zu einer bestimmten Kategorie mehr oder weniger willkürlich erfolgt, wird durch die Verwendung eines solchen Schichtenmodells die Vorstellung von gegenseitig abgegrenzten Schichten nahegelegt, die objektiv keineswegs zutrifft.

(b) Die *eindimensionale Struktur* des Schichtenmodells nach „oben-unten“ berücksichtigt nur statusrelevante Merkmale, während alle übrigen Merkmale nicht explizit kontrolliert werden. Man muß sich daher sehr davor hüten, empirisch feststellbare signifikante Unterschiede des Verhaltens allein durch die der Schichtzuordnung zugrundeliegenden Merkmale erklären zu wollen. So interessant beispielsweise die Feststellung ist, daß Kinder der Unterschicht ein spezifisches Sprachverhalten zeigen, ist zunächst noch nicht klar, ob die Schichtspezifität allein durch die kontrollierten Merkmale Beruf des Vaters, Einkommen und Schulbildung erklärt werden kann oder ob ganz andere, nicht kontrollierte Merkmale diesen Effekt hervorrufen (vgl. 1.4). Hierbei besteht die Gefahr einer „Konfundierung“, d. h. einer Vermengung, von Ursachenfaktoren. Obwohl gerade bei solchen Befunden vordergründige Interpretationen oder Spekulationen sehr nahe liegen, sollte durch zusätzliche Analysen versucht werden, die Bedingungs-zusammenhänge aufzudecken. Erst durch die zusätzliche Kontrolle von einzelnen Variablen (z. B. des konkreten Interaktionsverhaltens der Mutter) ist es möglich, solche globalen Beziehungen exakt aufzuklären.

(c) Schließlich muß noch ausdrücklich vor der Gefahr gewarnt werden, Schichtenmodelle in unkritischer Weise für die Verhaltensorientierungen ge-

genüber einzelnen Personen im täglichen Leben zu verwenden. Es wurde bereits hervorgehoben, daß die Einteilung nach Schichten eine außerordentliche Reduktion der Komplexität (LUHMANN) der Wirklichkeit darstellt, die es zwar gestattet, für größere Stichproben von Personen statistisch abgesicherte Aussagen zu machen. Für die Interaktion mit Einzelpersonen besteht jedoch bei der Anwendung solcher Schicht-Konzepte die enorme *Gefahr der Stereotypisierung*, daß nämlich anhand eines einzelnen wahrnehmbaren objektiven Merkmals (z.B. rote Haare) eine nicht zulässige Kategorisierung der Gesamtperson erfolgt. Dies ist z.B. der Fall, wenn aufgrund roter Haare ein bestimmtes Persönlichkeitsbild zugeordnet wird (vgl. Bd. IV, 1.2).

Diese Gefahr einer vorschnellen Kategorisierung besteht vor allem dann, wenn ein äußerlich wahrnehmbares Merkmal für die Zugehörigkeit zu sozialen Randgruppen spricht. In einem solchen Fall erfolgt sehr leicht eine soziale „Stigmatisierung“ (GOFFMAN), die über die Zuordnung weiterer negativ bewerteter Merkmale („labeling approach“) zu einer sozialen Distanzierung und letztlich zum Ausschluß dieser Randgruppen führt (vgl. 3.7).

Wenn z.B. ein Lehrer weiß, daß ein Kind in einer verrufenen Wohngegend wohnt, kann dieses objektiv leicht wahrnehmbare Merkmal bei ihm den Erwartungskomplex „unzuverlässig, unehrlich, hinterhältig, unintelligent, aggressiv, an schulischen Dingen nicht interessiert usw.“ auslösen, der dann als Einstellung bei der Verhaltensorientierung des Lehrers eine Rolle spielt (vgl. 5.4.1). Ihm werden in der Interaktion mit dem Schüler bevorzugt solche Merkmale auffallen, die seinen Erwartungen entsprechen, so daß die Gefahr einer Selbsterfüllung der attribuierten Annahmen besteht. Außerdem sollte sich der Lehrer keineswegs damit zufrieden geben, ein unterdurchschnittliches Leistungsverhalten in der Schule durch eine Zuordnung des Schülers zur „unteren Unterschicht“ zu „erklären“, sondern er sollte versuchen, die spezifischen Bedingungen dieses Verhaltens zu erkennen, damit er durch seine erzieherischen Maßnahmen eine Verbesserung herbeiführen kann.

Literaturempfehlung

BOLTE, K. D., KAPPE, D. u. F. NEIDHARDT: Soziale Schichtung. Leske, Opladen 1966.

SCHEUCH, E. K., unter Mitarbeit von H. J. DAHEIM: Sozialprestige und soziale Schichtung. In: GLASS, D. W. u. R. KÖNIG (Hrsg.): Soziale Schichtung und soziale Mobilität. Sonderheft 5 der Kölner Ztschrft. f. Soziol. u. Soz.-Psychol., Opladen 1965².

1.4. Sprache und soziale Schicht

Bereits die ersten Untersuchungen schichtspezifischer Sprachunterschiede, die in Frankreich von DESCOUEDRES (1921), in Deutschland von HETZER u. REINDORF (1928) sowie von MCCARTHY (1930) in den USA durchgeführt wurden, ließen erkennen, daß Kinder aus der sozialen Unterschicht gegenüber Mittelschichtkindern geringere Leistungen bei der Sprachbeherrschung aufwiesen. In der Folgezeit bezog sich dann allerdings die wissenschaftliche Fragestellung stärker auf normativ-entwicklungspsychologische Aspekte, wobei man versuchte, im Zusammenhang mit einer vererbungstheoretischen Akzentuierung zu Sprachnormen für jede Altersstufe zu gelangen. Einen besonderen Anstoß zur Untersuchung schichtspezifischen Sprachverhaltens bildeten erst wieder die Arbeiten von BERNSTEIN (seit 1958; vgl. NIEPOLD 1974), der in einer Reihe von Veröffentlichungen die Existenz zweier unterschiedlicher, sozioökonomisch bedingter Sprechweisen zu belegen versuchte. Da sich nahezu alle neueren psycholinguistischen und soziolinguistischen Arbeiten auf die Thesen und auf die ersten Befunde von Bernstein stützen, sollen zunächst seine grundlegenden Annahmen kurz skizziert werden.

1.4.1. Die Thesen Bernsteins

BERNSTEIN postulierte zwei charakteristische Sprechweisen der Unterschicht und der Mittelschicht, die er in frühen Veröffentlichungen als „highly coded“ und als „now coded utterances“, d. h. als in hohem Maße vorstrukturierte und als laufend strukturierte Äußerungen bezeichnete. Später kennzeichnete er die Sprechweisen als „öffentliche“ und als „formale“ Sprache und nannte sie schließlich „restringierten“ und „elaborierten Code“. Diese „Codes“ definierte er als Systeme des Sprechens und als Prinzipien, die die sprachlichen Planungsfunktionen steuern. Er ging dabei ferner von der Annahme aus, daß diese Codes oder Sprechweisen aus der Struktur der sozialen Beziehungen innerhalb der Schicht und innerhalb der Familie erklärt werden können. Hierbei ging er von der These aus, daß es schichtspezifische Familien-Rollensysteme und unterschiedliche Arten der sozialen Kontrolle gibt, die einen Einfluß auf die jeweils vorherrschende Sprechweise ausüben, so daß man sie als symbolische Transformationen der Strukturbedingungen der Sozialbeziehungen auffassen kann. Die von ihm postulierten Codes stellen also einerseits Abbildungen der Eigenschaften der Sozialstruktur dar und wirken jedoch andererseits wieder verhaltenssteuernd, da die Traditionen und Eigenschaften der sozialen Schicht im Prozeß des Sprechens vom Individuum verinnerlicht werden. BERNSTEIN charakterisiert die beiden Codes mit den folgenden Merkmalen:

„Die Merkmale der sprachlichen Form, an die das Kind aus der Mittelklasse gewöhnt wird, sind die folgenden:

1. Die logische Modifikation und der logische Akzent werden durch eine grammatisch komplexe Satzkonstruktion vermittelt, vor allem durch die Verwendung von Konjunktionen und Nebensätzen.
2. Häufiger Gebrauch von Präpositionen, die sowohl rein logische Beziehungen als auch zeitliche und räumliche Nähe anzeigen.
3. Häufige Verwendung der unpersönlichen Pronomen ‚es‘ und ‚man‘.
4. Diskriminierende Auswahl aus einer Reihe von Adjektiven und Adverbien.
5. Der expressive Symbolismus, der durch diese sprachliche Form bedingt wird, verleiht dem Gesagten weniger logische Bedeutung als affektive Unterstützung.
6. Die individuelle Qualifikation wird verbal durch die Struktur und die Beziehungen innerhalb und zwischen den Sätzen vermittelt. Die subjektive Absicht wird u. U. in Worten erläutert.
7. Es handelt sich um eine Form des Sprachgebrauchs, die auf die Möglichkeiten hinweist, die einer komplexen begrifflichen Hierarchie inhärent sind und die die Organisation der Erfahrung erlauben“ (BERNSTEIN 1959/72, S. 358).

Der restringierte Code der Unterschicht wird von BERNSTEIN mit den nachfolgenden Merkmalen beschrieben:

- „1. Kurze, grammatisch einfache, oft unfertige Sätze von dürftiger Syntax, die meist in der Aktivform stehen.
2. Verwendung einfacher, und immer derselben Konjunktionen (so, dann, und).
4. Häufige Verwendung kurzer Befehle und Fragen.
4. Seltener Gebrauch der unpersönlichen Pronomen ‚es‘ und ‚man‘.
5. Starre und begrenzte Verwendung von Adjektiven und Adverbien.
6. Die Feststellung einer Tatsache wird oft im Sinne einer Begründung und einer Schlußfolgerung verwendet, genauer gesagt, Begründung und Folgerung werden durcheinandergeworfen . . .
7. Die individuelle Auswahl aus einer Reihe traditioneller Wendungen und Aphorismen spielt eine große Rolle.
8. Festlegungen werden als implizite Fragen formuliert, die dann eine Art Kreisgespräch auslösen, bei dem sich die Gesprächspartner ihrer gegenseitigen Sympathie versichern, d. h. man redet in gegenseitiger Übereinstimmung im Kreis herum . . .
9. Der Symbolismus besitzt einen niedrigen Grad der Allgemeinheit.
10. Die persönliche Qualifikation wird aus der Satzstruktur weggelassen oder ist nur implizit vorhanden; folglich wird die subjektive Absicht nicht mit Worten explizit gemacht oder erläutert“ (BERNSTEIN 1959/72, S. 359).

In der Folgezeit versuchte BERNSTEIN auch, seine Thesen durch empirische Untersuchungen zu überprüfen. Nach einigen Vorarbeiten führte er seine erste linguistische Analyse an einer Stichprobe von zehn Jungen der Mittelschicht und fünfzehn der Arbeiterschicht durch; ihre methodischen Mängel allerdings wurden später vielfältig kritisiert (vgl. DITTMAR 1973, NIEPOLD 1974). Insgesamt stellte dann BERNSTEIN bei der Auswertung seiner Ergebnisse fest, daß bei der Mittelschichtgruppe eine kürzere Satzlänge, größere Wortlänge und insbesondere längere Pausen im Wortmaterial zu ver-

zeichnen waren, die er als verbale Planungspausen interpretierte. Er nahm daher an, daß der Mittelschichtcode bei der Sprachorganisation, der Lexikonauswahl, d. h. der Verwendung von Wörtern, sowie der Angemessenheit der Sprachsequenzen an den Gegenstand ein höheres Niveau aufweise. Eine spätere exaktere Auswertung des Sprachmaterials nach einzelnen grammatischen Elementen erbrachte nach BERNSTEIN bei der Mittelschicht mehr untergeordnete Sätze und komplexere Verberweiterungen. Passive Verben, Adverbien und Konjunktionen sowie Adjektive wurden nach BERNSTEIN von der Mittelschichtgruppe häufiger verwendet. Bei der Unterschichtgruppe fand BERNSTEIN mehr Personalpronomen und einen häufigeren Gebrauch der Pronomen „ihr“ und „sie“. Hingegen verwendete die Mittelschichtgruppe mehr egozentrische Wendungen (beispielsweise „I think“) sowie das Personalpronomen „ich“, während die Unterschichtgruppe häufiger soziozentrische Formen gebrauchte (z. B. „isn't it?“).

1.4.2. Weitere psycholinguistische und soziolinguistische Untersuchungen

Die hier nur kurz skizzierte Theorie der schichtspezifischen linguistischen Codes wurde in einer Reihe weiterführender empirischer Untersuchungen überprüft. Direkte Nachfolgeuntersuchungen wurden in England von LAWTON (seit 1963) und von ROBINSON mit Mitarbeitern (seit 1965, vgl. auch 1973) durchgeführt. In Deutschland waren es insbesondere die Untersuchungen von OEVERMANN (1967, 1972) sowie weitere empirische Untersuchungen von ROEDER (1965), REICHWEIN (1967), WIEDERHOLD (1971), BÜHLER (1972), SCHLEE (1973) und NEULAND (1975). In den Vereinigten Staaten gab es bereits vor BERNSTEIN umfangreiche empirische Untersuchungen zum schichtspezifischen Sprachverhalten (vgl. vor allem IRWIN 1948 f, TEMPLIN 1957). Von besonderer Bedeutung ist jedoch auch die spätere Untersuchung von HESS u. SHIPMAN (1965/73). Es ist selbstverständlich nicht möglich, im Rahmen dieses Abschnittes auf die einzelnen Untersuchungen einzugehen, jedoch soll versucht werden, die wichtigsten Befunde darzustellen, die sich gewissermaßen als Extrakt aus der Vielzahl der vorliegenden Untersuchungen mit teilweise doch auch recht widersprüchlichen Ergebnissen gewinnen lassen. Im übrigen wird auf die zusammenfassenden Arbeiten von OEVERMANN (1968), LAWTON (1970), NIEPOLD (1974) sowie NEULAND (1975) verwiesen.

1.4.3. Darstellung wichtiger Befunde

Die Benachteiligung von Kindern der Unterschicht beginnt schon in der Vorstufe des eigentlichen Spracherwerbs, wie IRWIN (1948, 1972 a) nach-

weisen konnte. Er untersuchte Kinder aus Arbeiterfamilien und aus Nicht-Arbeiterfamilien (Akademiker, Geistliche und Geschäftsleute) im Alter von 1 bis 30 Monaten, wobei jeweils in Zwei-Monats-Abschnitten bei Verhaltensstichproben Typ und Häufigkeit von Phonemen (d. h. sprachlichen Lauten) protokolliert wurden. Der Vergleich beider Entwicklungsreihen ergab, daß bereits im Alter von sechs Monaten die Kinder der höheren sozialen Schicht deutlich mehr Phoneme beherrschten und diese häufiger benutzten als die Kinder aus Arbeiterfamilien. Die Differenz wurde fortschreitend immer größer, wobei sie im Alter von 16 Monaten bereits statistisch signifikant war und mit zunehmendem Alter noch anwuchs. Dieses Ergebnis ist deshalb besonders interessant, da andere Untersuchungen gezeigt haben, daß die Pflegepersonen durch ihre Zuwendung und durch das Vorsprechen eine wichtige Funktion erfüllen, die über Prozesse der instrumentellen Konditionierung und des Modellerns zu einer Verstärkung und Differenzierung der kindlichen Lautäußerungen führen (vgl. NICKEL 1975 a). Wie wichtig diese Vorgänge sind, wird an einer anderen Untersuchung von IRWIN (1972 b) deutlich.

24 Mütter aus Arbeiterfamilien wurden angewiesen, täglich 15 bis 20 Minuten ihren Kindern aus Bilderbüchern vorzulesen, ihnen die Bilder zu zeigen und zu erklären, sowie darüber zu sprechen. Die Untersuchung erstreckte sich jeweils vom 13. bis zum 30. Lebensmonat des Kindes. Im Vergleich zu einer Kontrollgruppe zeigten sich zunächst vom 13. bis zum 17. Lebensmonat kaum Unterschiede der Phonemhäufigkeit. Ab diesem Zeitpunkt ließ sich für die Kinder der Experimentalgruppe jedoch ein signifikant günstigerer Kurvenverlauf feststellen, der den positiven Einfluß der verbalen Anregungen erkennen läßt.

Die vorhandenen Untersuchungen belegen durchgängig, daß sich solche Unterschiede bei Vorschulkindern und bei Schulkindern bis hin zur Adoleszenz nachweisen lassen. Angesichts der Vielzahl einschlägiger Arbeiten werden hier unter Bezug auf NEULAND (1975) lediglich die wichtigsten empirischen Einzelbefunde angeführt, die nach lexikalischen, semantischen und syntaktischen Ergebnissen geordnet sind.

1.4.3.1. Lexikalische Ergebnisse

Es gibt eine Reihe von Untersuchungen, die nachweisen, daß der Umfang des kindlichen Wortschatzes mit der sozialen Schichtzugehörigkeit variiert. Demnach verfügen Kinder aus Mittelschichtfamilien über einen deutlich größeren Wortschatz als Kinder der Unterschicht. Allerdings werden diese Ergebnisse meistens mit Tests, Wortlisten oder Standardwörterbüchern bestimmt, die in der Regel auf den hochsprachlichen Wortgebrauch zugeschnitten sind. Damit ergibt sich die Gefahr einer Verzerrung der Ergebnisse zugunsten der Mittelschicht („middle-class bias“), bei der die Kinder

der Unterschicht benachteiligt werden. NEULAND (1975) konnte beispielsweise mit ihrer Untersuchung nachweisen, daß bei einer entsprechenden Berücksichtigung des nicht-hochsprachlichen Wortschatzanteils der Unterschichtkinder die Korrelationen mit der Schichtzugehörigkeit nicht mehr signifikant sind. Gemessen am Standard der Hochsprache ist allerdings für Unterschichtkinder ein solches Defizit in nahezu allen Untersuchungen festgestellt worden.

Zur Erfassung der Variationsbreite des Wortschatzes dient der sog. „Diversifikationsquotient“, der das Verhältnis der verschiedenen Wörter zur Gesamtzahl aller Wörter im jeweils erfaßten Wortkörper ausdrückt. DEUTSCH (1964) fand bei diesem Maß schichtspezifische Unterschiede zugunsten der Mittelschicht, die sich jedoch bei Kontrolle der Intelligenz aufhoben. Auch NEULAND (1975) konnte keine signifikanten Differenzen feststellen.

Deutliche Unterschiede finden sich in einigen Untersuchungen bei der Analyse der prozentualen Anteile der verschiedenen Wortarten am Gesamtwortschatz. NEULAND (1975) ermittelte beispielsweise bei ihrer Stichprobe, daß Unterschichtkinder mehr Substantive und Präpositionen gebrauchen, während Mittelschichtkinder häufiger Adverbien verwenden. Für die übrigen Wortklassen traten keine signifikanten Unterschiede auf. Ähnliche Ergebnisse hinsichtlich eines größeren Substantivgebrauchs in der Unterschicht konnten MCCARTHY (1930) und OEVERMANN (1972) feststellen. Jedenfalls widersprechen die Ergebnisse zum Teil der These BERNSTEINS vom häufigeren Gebrauch von Präpositionen in der Mittelschicht. Ferner finden sich in Untersuchungen einige empirische Belege dafür, daß Mittelschichtkinder vermehrt die egozentrischen Personalpronomen „ich“ und „du“ verwenden, während Unterschichtkinder stärker die soziozentrischen Pronomen „wir“ und „ihr“ gebrauchen.

1.4.3.2. Semantische Ergebnisse

Während es eine Vielzahl empirischer Befunde über schichtspezifische Unterschiede im Lexikon gibt, sind Untersuchungen über den qualitativen semantischen Aspekt der Kindersprache nicht sehr zahlreich. In einigen wenigen Untersuchungen wurde allerdings gefunden, daß Unterschichtkinder bei Assoziationstests z. T. überraschend phantasievolle Reaktionen mit häufig unkonventionellen, ungewöhnlichen und originellen Inhalten zeigen. Allerdings fehlt es noch an entsprechenden Wortschatz- und Begriffsanalysen. NEULAND (1975) versuchte, mittels eines Assoziationstests Bedeutungsspektren für bestimmte Begriffe zu erhalten. Sie fand dabei beispielsweise deutliche Unterschiede für die Begriffe „Arbeiter“, „arm“ oder „Polizei“. Die Bedeutungsanalysen erbrachten, daß die Kinder aus unterschiedlichen Schichten je nach ihren spezifischen Erfahrungsbereichen auch

unterschiedliche Bedeutungen zuordneten. Besonders auffällig war beispielsweise die Vielzahl von differenzierten Bezeichnungen für Nahrungsmittel und insbesondere für Süßigkeiten bei Unterschichtkindern. Umgekehrt fand sich bei Mittelschichtkindern ein wesentlich größeres Begriffsrepertoire für Kleidungsstücke. Schließlich sei noch angemerkt, daß die Bezeichnungen für körperliche Strafen deutlich abwichen. Während die Unterschichtkinder dafür eine drastische Ausdrucksweise verwendeten, ist bei Mittelschichtkindern eher eine verniedlichende Umschreibung zu verzeichnen. Schließlich fiel bei der Unterschichtgruppe noch die breite Skala von Verben auf, die aggressive und zerstörerische Tätigkeiten beschreiben (vgl. NEULAND 1975).

1.4.3.3. Syntaktische Ergebnisse

In diesem Bereich gibt es bereits zahlreiche empirische Untersuchungen, da hier sehr viel leichter quantifizierend vorgegangen werden kann. Die früheren Erhebungen verwendeten als Maß für die syntaktische Strukturierung vor allem die mittlere Satzlänge (vgl. MCCARTHY 1930), wobei sich signifikant längere Sätze bei Mittelschichtkindern fanden. In den späteren Arbeiten wurden dann exakte Analysen nach bestimmten Arten von Satztypen und Satzmustern entwickelt (z. B. Unterscheidung zwischen unvollständigen, funktional vollständigen oder syntaktisch unvollständigen Sätzen, einfachen Sätzen u. a.). Hierbei fanden sich im allgemeinen bei Mittelschichtkindern komplexere und elaboriertere Sätze. Einschränkend ist jedoch zu diesen Befunden anzumerken, daß dabei die Intelligenz nicht immer kontrolliert wurde. Nach TEMPLIN (1957) soll die Satzkomplexität das sicherste Unterscheidungsmerkmal zwischen den sozialen Schichten darstellen. Die Untersuchungen blieben allerdings nicht unwidersprochen. Unterschiede zwischen den Schichten zugunsten der Mittelschicht konnten auch hinsichtlich der Verwendung unterschiedlicher Formen des sog. „Subordinationsindex“ zur Erfassung der abhängigen Nebensätze festgestellt werden.

Besonders bemerkenswert ist eine Untersuchung von DEUTSCH u. a. (1964), die nachwies, daß sich die Sprachunterschiede zwischen Mittelschicht- und Unterschichtkindern während der Schulzeit sogar noch vergrößern, d. h. ein „kumulatives Defizit“ ergeben. Die Autoren fanden, daß sich die mit einer großen Zahl linguistischer Indizes gemessenen schichtspezifischen Unterschiede von der ersten Klasse bis zur fünften Klasse vergrößert hatten.

1.4.4. Methodische Probleme

Faßt man die vorliegenden Befunde zum schichtspezifischen Sprachverhalten zusammen, so kann man feststellen, daß die Kinder aus Unterschicht-

familien nahezu in allen geprüften Aspekten der Sprachbeherrschung geringere Leistungen erbringen als die Kinder der Mittelschicht, wenn man die Schriftsprache als Standard nimmt. Im Vergleich mit den Kindern der Mittelschicht weisen daher die Unterschichtkinder ein sprachliches Defizit auf („Defizittheorie“). Im Gegensatz dazu wird von einigen Autoren die sog. „Differenztheorie“ vertreten, die davon ausgeht, daß diese Sprachvarianten zwar schichtspezifisch unterschiedlich, funktional jedoch gleichwertig seien. Nach dieser Auffassung ergibt sich das sprachliche Defizit der Unterschicht lediglich als ein Artefakt bei Untersuchungen mit Methoden, die auf die Mittelschicht zugeschnitten sind. In der Tat sprechen einige empirische Belege dafür, daß bereits ein unterschiedliches Leistungsverhalten in der Untersuchungssituation selbst zu deutlich verschiedenen Ergebnissen führen kann. HAGGARD (1954) konnte beispielsweise nachweisen, daß eine vor die Untersuchung eingeschobene Übungs- und Eingewöhnungsphase, die Wiederholung der Testanweisungen und sofortige Bekräftigung zu erheblich verbesserten Testleistungen der Unterschichtkinder führten.

NEULAND (1975) versuchte bei ihrer Erhebung daher, eine aufgelockerte Atmosphäre zu schaffen und der Untersuchung einen Spielcharakter zu verleihen. Ferner verwendete sie das Prinzip der Reaktionsquotenverstärkung; nach einer bestimmten Anzahl von gelösten Aufgaben erhielten die Kinder jeweils einige Bonbons zur Belohnung. Außerdem legte sie größten Wert darauf, keine Verfahren zu verwenden, die eine Benachteiligung der Unterschichtkinder verursachen konnten.

Dieses einfache Beispiel verdeutlicht bereits die sehr schwierigen methodischen Probleme, die mit der Untersuchung schichtspezifischen Sprachverhaltens verbunden sind. Solche soziolinguistischen Studien sind überaus aufwendig, da die Auswertung nach den vielen einzelnen Variablen außerordentlich arbeitsintensiv ist. Um das Datenmaterial überhaupt bewältigen zu können, greift man daher meistens auf recht kleine Stichproben zurück; LAWTON (1963) arbeitete beispielsweise mit 20 Personen, OEVERMANN (1967/72) mit 31 Personen. Obgleich die Befunde jeweils mit entsprechenden statistischen Verfahren auf Signifikanz überprüft werden, liegt es doch auf der Hand, daß bei solchen kleinen Stichproben die erhebliche Gefahr nicht erkannter Auswahlfehler besteht. Dazu kommt, daß sich die einzelnen Untersuchungen hinsichtlich der verwendeten Daten nur sehr schwer vergleichen lassen. Es wurde mit Vorschulkindern, Schulkindern oder mit Jugendlichen gearbeitet, es handelte sich häufig um schriftliches Sprachmaterial (z.B. Schulaufsätze), und die Versuchssituationen waren sehr unterschiedlich strukturiert (z.B. schulische Prüfungssituation oder Spielcharakter mit Süßigkeiten). BÜHLER (1972) fand überdies, daß das Sprachverhalten bei Kindern themen- und situationsabhängig ist. Angesichts dieser besonderen methodischen Schwierigkeiten ist es sicher nicht

erstaunlich, daß die einzelnen Untersuchungen häufig zu voneinander abweichenden Ergebnissen führten.

Weiterhin sollte aber auch beachtet werden, daß zum Zwecke des Nachweises schichtspezifischer Sprachunterschiede die Versuchspersonen meistens aus sehr weit auseinanderliegenden sozioökonomischen Schichten gewählt werden, damit angesichts der geringen Stichprobengröße solche Unterschiede überhaupt statistisch abgesichert werden können. Häufig vergleicht man daher Kinder der eher gehobenen Mittelschicht mit Kindern aus Unterschichtfamilien, die bei manchen Untersuchungen als gesellschaftliche Randgruppen aufgefaßt werden müssen (vgl. 3.7). Bei amerikanischen, aber auch bei englischen Untersuchungen ist ferner zu bedenken, daß die untersuchten Unterschichtfamilien häufig mit bestimmten ethnischen Gruppen zusammenfallen (z. B. Neger). KELLER, WEINERT u. ZEBERGS (1975) warnen daher ausdrücklich vor einer unkritischen Übertragung amerikanischer Befunde auf deutsche Verhältnisse.

Trotz dieser Einschränkungen ist jedoch festzuhalten, daß die vorliegenden empirischen Untersuchungen übereinstimmend klar aufgezeigt haben, daß es ein schichtspezifisches Sprachverhalten gibt. Besondere Probleme stellen sich dann jedoch bei der *Interpretation* dieser festgestellten Sprachvarianten. Wie bereits im vorigen Abschnitt bei der Behandlung der sozialen Schicht angedeutet wurde, ist der empirische Nachweis spezifischer Verhaltensweisen von Personen einer bestimmten Schicht für sich genommen lediglich ein Faktum, das eine nähere Analyse erfordert. Die Variable „Schicht“ allein ist jedenfalls für die Interpretation der beobachteten Unterschiede des Sprachverhaltens unbefriedigend und unzureichend. Es müssen daher zusätzliche Variablen gesucht werden, die mit der betreffenden Schicht korrelieren und die eine Erklärung für das spezifische Verhalten ermöglichen.

BERNSTEIN hatte, wie bereits erwähnt, ursprünglich einen weitgehend spekulativen Ansatz versucht, der von bestimmten schichtspezifischen Rollenbeziehungen ausging. Seit 1965 jedoch wick BERNSTEIN selbst mit seinem Team am Londoner „Institute of Education“ von diesem globalen Schichtkonzept ab, um spezifische Bedingungen für den individuellen Erwerb eines unterschiedlichen Sprachverhaltens exakter untersuchen zu können. Angeregt durch die amerikanischen Untersuchungen von HESS u. SHIPMAN (1965/73), die signifikante Unterschiede des Sprachverhaltens von Müttern und deren Kindern innerhalb verschiedener Schichten festgestellt hatten, bemühte sich nun auch BERNSTEIN mit seinen Mitarbeitern das Kommunikationsverhalten der Mütter zu erfassen. „Unser Ziel ist letztlich, ein Familienkommunikationsprofil zu erstellen, familienähnliche Profile zu kopieren und dann die Sprachform eines Kindes im Zusammenhang mit solchen

Profilen zu untersuchen. Auf diese Weise können wir auf die Schicht als wichtigste unabhängige Variable verzichten: Wir ersetzen sie durch das Kommunikationsprofil“ (BERNSTEIN u. YOUNG 1966, S. 15; zit. n. NIEPOLD 1974).

Das Projekt von BERNSTEIN befaßte sich mit fünfjährigen Kindern, deren Sprachentwicklung über mehrere Jahre verfolgt wurde (vgl. BERNSTEIN 1973, 1975). Im Rahmen dieses Projektes wurden beispielsweise 350 Mütter der Unterschicht und der Mittelschicht befragt, wie sie ihrem Kind auf bestimmte Fragen antworten würden (z. B. woher kommen die Kinder?). Die Auswertung dieses Materials erbrachte insgesamt folgendes Hauptergebnis:

Mütter aus der Mittelschicht sind im allgemeinen eher bereit, auf Kinderfragen einzugehen und die Fragen genau und informativ zu beantworten. Sie gebrauchen dabei weniger ablenkende oder allgemeine Redewendungen und verwenden weniger soziozentrische Sequenzen. Demgegenüber geben die Mütter der Unterschicht eher allgemeinere und ausweichende Antworten, erklären weniger und berufen sich eher auf Regelmäßigkeiten oder Autoritäten.

Der Zusammenhang zwischen dem elterlichen Kommunikationsverhalten und den Sprechweisen der Kinder wird durch diese Befunde eindeutig belegt. Die Wichtigkeit günstiger verbaler Anregungsbedingungen unterstreichen insbesondere auch die Untersuchungen des Sprachverhaltens von Heimkindern im Vergleich zu Kindern, die in normalen Familien aufwachsen (vgl. LEHR 1973, NICKEL 1975 a). In Fortführung dieser Untersuchungen versucht man neuerdings mit dem sozioökologischen Ansatz (vgl. 5.5) die relevanten sozialen Variablen zu berücksichtigen, um dann empirisch über multivariate Ansätze die komplexen Bedingungsstrukturen adäquat zu erfassen. Bedenkt man, wie wichtig die Sprachbeherrschung für die gesamte geistige Entwicklung des Kindes ist, wird man sich bemühen müssen, einen sprachlichen Leistungsrückstand durch geeignete kompensatorische Betreuung möglichst frühzeitig auszugleichen, damit der Übergang in die Schule reibungslos verläuft. Diese Forderung gilt selbstverständlich auch dann, wenn man die Gültigkeit der Differenztheorie vertritt. Auch hier geht es gleichermaßen darum, das Unterschichtkind möglichst rasch und unverzüglich mit dem elaborierten Code vertraut zu machen, um ihm das Informationspotential der gesamten Literatur zu erschließen.

Literaturempfehlung

- NEULAND, E.: Sprachbarrieren oder Klassensprache? – Untersuchungen zum Sprachverhalten im Vorschulalter. Fischer, Frankfurt/M. 1975.
NIEPOLD, W.: Sprache und soziale Schicht. Spiess, Berlin 1974⁷.
OEVERMANN, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: ROTH, H. (Hrsg.), Begabung und Lernen, Klett, Stuttgart 1968, 1976¹⁰.

2. Einstellungen, Werte, Normen und Interessen

2.1. Erläuterung der Grundbegriffe

Die Orientierung der Person in einer konkreten Handlungssituation erfolgt immer mit Hilfe erworbener (d. h. gelernter) Bezugssysteme, aus denen die Person die Bedeutung, Bewertung oder Beurteilung der aktuellen Reize ableitet (vgl. NEUBAUER 1976 a; auch Bd. I, 1.2). Eine umfassende Psychologie menschlichen Handelns kommt daher nach GRAUMANN (1965) nicht ohne Berücksichtigung jener kognitiven Strukturen (kognitiven Schemata) aus, die mit den Begriffen Einstellungen, Werte, Interessen und Normen erfaßt werden.

2.1.1. Einstellungen

Bei der Konfrontation mit bestimmten Situationen ist die Person – ganz allgemein gesprochen – darauf „eingestellt“, bestimmte Erfahrungen zu machen oder im Zusammenhang damit bestimmte Verhaltensweisen produzieren zu müssen. In der Literatur findet man zwei verschiedene Bedeutungen des Begriffes „Einstellung“ (vgl. E. ROTH 1967):

(1) *Einstellung als Aufgabenbewußtsein*

Durch Fremd- oder Selbstinstruktion ist man darauf eingestellt, auf bestimmte Ereignisse besonders zu achten (Aufmerksamkeit, Selektivität der Wahrnehmung) und in besonderer (vorgegebener) Weise zu handeln. Der Begriff Einstellung bezieht sich hier auf ein spezielles Aufgabenbewußtsein (set), also eine bewußte Vornahme oder Setzung. Ein Beispiel dafür ist etwa die Aufgabe für die Schüler, bestimmte Wortarten (z. B. Verben) in einem vorgegebenen Text anzustreichen. Eine solche Einstellung kann dann allerdings auch zur Gewohnheit werden, so beispielsweise, wenn ein Lehrer nicht nur in den Heften der Schüler die Rechtschreibfehler anstreicht, sondern auch in seiner Privatkorrespondenz.

(2) *Einstellung als soziale Attitüde*

Bei sozial bedeutsamen Kontexten gibt es umfassendere Einstellungen und Einstellungssysteme, die man in Abhebung von dem kurzfristigen Eingestelltsein als „soziale Einstellungen“ oder „soziale Attitüden“ (attitude) bezeichnet. Ein Beispiel dafür ist die persönliche Einstellung gegenüber „den Frauen“.

Beide beschriebenen Einstellungen beziehen sich auf Prozesse der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen, d.h. auf die Funktion aktivierter kognitiver Schemata (vgl. Bd. I, 1.2). Insofern sind nach IRLE „die Unterschiede zwischen Kurzzeit- und Langzeiteinstellungen . . . nur quantitativ, auch wenn sie sich als Konzepte in verschiedenen Theorien scheinbar qualitativ unterscheiden“ (1975, S. 78). NEWCOMB (1959 a) definiert daher Einstellungen als „allgemeine Bereitschaft“, in einer bestimmten Weise wahrzunehmen, zu denken, zu fühlen und zu handeln. Eine ähnliche Definition gibt TRIANDIS (1975, S. 4): „Eine Einstellung ist eine mit Emotionen angeereicherte Vorstellung, die eine Klasse von Handlungen für eine bestimmte Klasse sozialer Situationen besonders prädisponiert.“

Entsprechend dieser Definition unterscheidet man gewöhnlich drei wichtige *Komponenten von Einstellungen* (vgl. KRECH u. a. 1962):

(1) Die kognitive Komponente

Es läßt sich leicht zeigen, daß man auch über solche Personen eine bestimmte Meinung (opinion) oder eine feste Überzeugung (belief) hat, mit denen man selbst noch keine Erfahrungen gemacht hat. Man erwartet bestimmte Eigenschaften oder Merkmale und nimmt an, daß man mit entsprechenden Eigenschaften rechnen muß, wenn man mit solchen Personen in Kontakt kommt (vgl. NEUBAUER 1975, S. 47). Tatsächlich handelt es sich bei diesen inhaltlichen Annahmen (Erwartungen, „Hypothesen“) häufig um ein „Quasi-Wissen“, das man von anderen Personen (z. B. Eltern, Lehrer, Mitglieder der Peer-group) oder über Kommunikationsmedien (Zeitung, Fernsehen, Bücher u. a.) übernommen und gelernt hat. Ein Beispiel dafür sind Annahmen über das „Wesen“ der Frau, für die sich in empirischen Untersuchungen ein typischer Komplex von Eigenschaftszuordnungen findet (vgl. NEUBAUER 1972).

(2) Die affektive oder evaluative Komponente

Die individuelle Überzeugung vom Vorhandensein bestimmter Eigenschaften oder vom Nicht-Vorhandensein anderer Eigenschaften schließt meistens eine Bewertung mit ein, die entweder als verbale Äußerung (sympathisch/unsympathisch, positiv/negativ) und/oder als gefühlsmäßige Reaktion auftritt. Wenn ein Mann beispielsweise annimmt, daß Frauen „technisch unbegabt“ sind (kognitives Schema), reagiert er in einer aktuellen Verkehrssituation entsprechend intensiv gefühlsmäßig, wenn eine Frau am Steuer eines Autos sitzt und sehr langsam fährt. Tatsächlich hat ihr Auto vielleicht einen Defekt, der dieses Verhalten notwendig macht.

(3) Die Verhaltensdisposition

Anhand der mit dem Einstellungsgegenstand verbundenen Überzeugungen und den damit verknüpften Bewertungen ergibt sich als dritte Komponente

eine bestimmte „Verhaltenstendenz“ oder „Verhaltensdisposition“. Gemeint ist damit die Bereitschaft, das eigene Verhalten entsprechend zu steuern. In unserem Beispiel wird ein Autofahrer, etwa bei ständigem Gegenverkehr, der ein Überholen nicht zuläßt, möglichst nah an das vorausfahrende Auto aufrücken, um seine Ungeduld zu signalisieren (oder einen möglichst großen Abstand halten, weil „man“ bei Frauen mit unvorhersehbaren Reaktionen rechnen muß!).

Einstellungen sind also „Vorurteile“, d.h. vorgefertigte und übernommene Beurteilungen des Einstellungsgegenstandes. Obwohl man beispielsweise nur wenige Frauen kennt, weiß man, wie „die Frauen“ reagieren. Da sich häufig ein hoher Grad von interindividueller Übereinstimmung zeigt, werden diese Strukturen als „Stereotype“ bezeichnet (bezüglich Gesellschaftsstereotype vgl. Bd. III, 4.2).

Der im Bereich der Marktpsychologie verwendete Begriff „Image“ ist gleichbedeutend mit Einstellung (vgl. BERGLER 1966).

Der verhaltenssteuernde Effekt der Einstellungen im Sinne von allgemeinen Orientierungsschablonen und Interpretationsschemata bewirkt zudem, daß man gewissermaßen tatsächlich nur das erfährt, was man ohnedies erwartet hatte. Insofern besteht bei Einstellungen grundsätzlich eine Tendenz zur Selbstbestätigung (bezüglich der Erziehereinstellungen vgl. 5.4.1.3).

Beispiel: Ein Käufer holt sein neues Auto beim Händler ab und bleibt nach einigen Kilometern liegen, weil der Motor versagt und nicht mehr in Gang zu bringen ist. Bei einer renommierten Marke wird dieses Ereignis auf die Nachlässigkeit der Werkstatt oder auf ähnliche Gründe bezogen; die positive Einstellung bleibt davon unberührt. Bei einer zweifelhaften Marke wird das gleiche Ereignis als Bestätigung der negativen Erwartungen perzipiert; die negative Einstellung wird bestätigt und bleibt erhalten.

Im allgemeinen kann man aufgrund der Befunde von empirischen Untersuchungen feststellen, daß solche Einstellungen dann um so schwieriger zu ändern sind

- je konsistenter die beschriebenen drei Komponenten sind (TRIANDIS 1975);
- je widerspruchsfreier die Einstellung innerhalb kognitiver Systeme eingebettet ist;
- je stärker sie sozialen Normierungsprozessen unterliegen;
- je bedeutsamer sie subjektiv für die Person sind, d.h. je mehr sie in das Selbstkonzept der Person integriert sind (vgl. NEUBAUER 1976 a).

2.1.2. Werte und Werthaltungen

Ein Wert ist nach KLUCKHOHN (1962, S. 395) zu definieren als „explizite oder implizite für ein Individuum oder eine Gruppe charakteristische Auf-

fassung des Wünschenswerten, welche die Auswahl der verfügbaren Handlungsarten, -mittel und -ziele beeinflußt“.

Hinsichtlich der Genese solcher Wertkonzeptionen kann man zwei Quellen unterscheiden (vgl. NEUBAUER 1971a):

(1) *Wert als „instrumenteller Wert“*

Im Anschluß an die Ausführungen von DIGGORY (1966, S. 88 f.) läßt sich der „Wert“ eines bestimmten Objekts (z.B. Brot) als eine Funktion der augenblicklichen Motivationsstruktur ableiten. Es besteht dabei eine enge Beziehung mit dem „Ziel“ des jeweiligen Motivs. Hierbei bestimmt sich der Befriedigungswert oder „instrumentelle Wert“ eines Objekts danach, wie gut dieses Objekt (als Antizipation aus früheren Erfahrungen) in der Lage sein wird, ein bestimmtes Motiv zu befriedigen. Er entspricht der Brauchbarkeit oder Nützlichkeit (utility).

(2) *Wert als „sozialer Wert“*

Soziale Werte sind Grundüberzeugungen innerhalb sozialer Strukturen, deren Richtigkeit zwar im allgemeinen rational nicht beweisbar ist, die aber trotzdem als verbindlich postuliert und mehr oder weniger allgemein anerkannt werden. Sie existieren zumeist als regulative Ideen in Form von abstrakten Normen oder Maximen, die im Bereich der Religion, der Moral, der Sitte und des Rechts tradiert und behauptet werden (vgl. HIRSCH 1969). Soziale Werte sind vor allem durch folgende Kriterien zu kennzeichnen (vgl. NEUBAUER 1971a, S. 69 f.):

- Es handelt sich um *normative Setzungen* im Sinne kultureller „Selbstverständlichkeiten“ (HOFSTÄTTER), die Verhaltensregeln beinhalten, z. B. sexuelle Verhaltensweisen.
- Innerhalb der Gesellschaft oder zumindest innerhalb von Teilstrukturen besteht ein *Konsensus* über den Inhalt solcher Setzungen.
- Es wird ein hoher Grad von Verbindlichkeit für alle Personen angenommen, wobei die Einhaltung durch positive oder negative *Sanktionen* im Rahmen der sozialen Kontrolle sichergestellt ist.

Ein sozialer Wert ist daher eine Wert-Zuordnung zu Tätigkeiten bzw. Handlungen nach bestimmten Regeln, die das Individuum im Wege seiner Sozialisation übernimmt und lernt (vgl. 1.). Im einfachsten Fall handelt es sich um eine dichotome Ordnung nach „gut“ (oder „erlaubt“) und „schlecht“ (oder „nicht erlaubt“).

Entsprechend der beschriebenen unterschiedlichen Herkunft der mit dem Begriff „Wert“ bezeichneten kognitiven Schemata kann man nach GRAUMANN (1965) zwei Arten der individuellen Orientierung in einer aktuellen Handlungssituation unterscheiden: eine „faktisch-motivationale“ und eine

„normativ-wertbezogene“ Orientierung. GRAUMANN beschreibt diesen Zusammenhang wie folgt:

„Während wir also im Bewertungs-Modus der ‚motivationalen Orientierung‘ eine Art Gleichgewicht herzustellen bestrebt sind zwischen den verschiedenen Deprivations- und Gratifikationsbedeutungen einzelner Handlungen, um – auf die Länge gesehen – maximale Befriedigung zu erreichen, meint die ‚Wertorientierung‘, daß wir uns dabei bestimmter kulturell vorgegebener Richtlinien oder Regeln bedienen können, die unser Handeln auch im Hinblick auf die Interessen der anderen optimal einzurichten gestatten“ (1965, S. 280).

Konkret lassen sich die beiden genannten Aspekte kaum trennen, da die effektive Verwendbarkeit eines Objekts oder einer Handlung, soweit es sich um eine überlegte Handlung handelt und nicht nur um die nicht-reflektierte Durchführung eines Verhaltensmusters, in der Orientierungsphase immer einer impliziten oder expliziten „Kosten-Nutzen“-Überlegung folgt. Insofern ist der „Wert“ eines Objektes oder einer Handlung eine Funktion der zugehörigen Bewertungskriterien sowohl hinsichtlich des instrumentellen als auch des sozialen Wertes. Insgesamt handelt es sich daher um Zielvorstellungen (im Sinne eines intendierten Soll-Zustandes), die für die Bewertung der eigenen Handlungen herangezogen werden. Je nach dem Grad der individuellen Verbindlichkeit reichen diese Wertkonzeptionen von persönlichen Grundüberzeugungen im Sinne unverzichtbarer Prinzipien bis hin zu weniger bedeutsamen Verhaltensstandards. Jene Wertvorstellungen, die in das Selbstkonzept zentral eingebaut sind, bezeichnet man auch als „Werthaltungen“ (z.B. Religiosität).

2.1.3. Interessen

GRAUMANN (1965, S.292) definiert Interesse als „Einstellung zum Wertvollen“. Subjektiv positiv bewertete Zielvorstellungen wirken als „Interesse“ motivational, da sie im Vergleich zum Ist-Zustand eine unangenehm erlebte kognitive Diskrepanz etablieren, die eine Gerichtetheit im Hinblick auf die Verwirklichung der Zielvorstellung durch ein geeignetes Verhalten auslöst. Interesse kann man daher auffassen als eine relativ überdauernde Verhaltensdisposition bezüglich bestimmter Objekt- und Tätigkeitsklassen, die sich aktuell als besondere Zuwendung manifestiert. Ein Beispiel dafür ist das Interesse am Fotografieren.

Diese „Einstellung zum Wertvollen“ ist ausschließlich auf die handelnde Person bezogen und umfaßt selbstverständlich nicht nur den Bereich des sozial Wünschenswerten. Vielmehr bezieht sich „Interesse“ auf subjektiv Wertvolles, das sich im Extremfall auch ausschließlich auf den Bereich der instrumentellen Werte (vgl. 2.1.2) beschränken kann. So gibt es beispiels-

weise ein Interesse am Quälen von Tieren oder von Menschen, das sozial negativ zu bewerten ist.

In der Regel ist eine solche Verhaltensdisposition auch mit entsprechenden Erwartungen und Bewertungen verknüpft, so daß fließende Übergänge zu den Einstellungen bestehen. Interesse ist dann begrifflich mit Einstellung gleichzusetzen, wenn man auch den Bereich subjektiv negativ bewerteter Objekt- und Handlungsklassen miteinbezieht (vgl. STRONG 1943).

2.1.4. Normen

Einstellungen, Wertkonzeptionen und auch Interessen werden im wesentlichen durch Lernprozesse im sozialen Kontext erworben. Empirische Untersuchungen in Gruppen (vgl. 3.2) haben gezeigt, daß innerhalb sozialer Beziehungen relativ rasch eine Regelung des Verhaltens getroffen wird. Das Verhalten von Personen ist in Gruppen nicht beliebig, sondern es orientiert sich an Maßstäben, die von den Beteiligten selbst entwickelt werden, nämlich den Gruppennormen. „Normen sind also Verhaltensregeln, die, zumindest bis zu einem gewissen Grad, von den Gruppenmitgliedern akzeptiert werden und den Umkreis zulässigen Verhaltens abstecken“ (ROSEMAN 1975 c, S. 65).

Da Abweichungen des individuellen Verhaltens von den Interaktionspartnern negativ sanktioniert werden, erstreckt sich der Bereich der Normierung nicht nur auf das jeweils gezeigte Verhalten, sondern auch auf Einstellungen, Werte, Interessen, Art des Denkens und des Wahrnehmens, sofern sich die einzelne Person oder die anderen Gruppenmitglieder dazu verbal äußern. Dies gilt für kleine Gruppen ebenso wie für die Gesellschaft oder für deren Teilstrukturen (vgl. 3.2.4). So gibt es beispielsweise normierte Vorstellungen über das richtige Verhalten im ökonomischen Bereich. Meistens handelt es sich bei den Normen um „ungeschriebene Gesetze“, sie finden jedoch häufig ihren objektiven Niederschlag im „gesetzten Recht“ (MAX WEBER), d. h. in Satzungen, Vorschriften und Gesetzen.

Literaturempfehlung

- GRAUMANN, C. F.: Die Dynamik von Interessen, Wertungen und Einstellungen. In: Handbuch der Psychologie, Bd. II, Hogrefe, Göttingen 1965.
- KLUCKHOHN, C.: Value and value-orientation in the theory of action. In: PARSONS, T. u. E. A. SHILS (Hrsg.), Toward a general theory of action, Cambridge, Mass. 1962⁵.
- ROTH, E.: Einstellungen als Determination individuellen Verhaltens. Hogrefe, Göttingen 1967.

2.2. Methoden der Einstellungsmessung

2.2.1. *Methodische Vorüberlegungen*

Einstellungen kann man nicht direkt oder unmittelbar beobachten, man kann sie nur aus der Konsistenz des individuellen Verhaltens hinsichtlich bestimmter Umweltgegebenheiten erschließen. Es handelt sich also bei Einstellungen um sog. „latente Variablen“ oder um „hypothetische Konstrukte“, denen aufgrund bestimmter theoretischer Annahmen konkrete Merkmale des Verhaltens (Meßvariablen) zugeordnet werden. Außerdem müssen präzise Anweisungen gegeben werden, mit deren Hilfe entschieden werden kann, ob ein bestimmtes Merkmal oder ein bestimmter Merkmalswert vorliegt oder nicht. Üblicherweise bezeichnet man diese Übersetzung der Begriffe in Forschungsoperationen als „Operationalisierung“ (z. B. NEUBAUER u. ROSEMAN 1976). Da es sich bei den Einstellungen um sehr komplexe Konstrukte handelt, bei denen man verschiedene Komponenten unterscheiden kann (vgl. 2.1), wird man auch bestrebt sein müssen, von einer relativ großen Zahl einzelner Reaktionen oder Verhaltensweisen auszugehen (vgl. SÜLLWOLD 1969).

2.2.2. *Mögliche Meßvariablen*

Für die Erfassung von Einstellungen lassen sich verschiedene Ansatzpunkte unterscheiden, die bereits entweder einzeln oder in kombinierter Form für die Messung verwendet wurden. Voraussetzung für die Brauchbarkeit eines solchen Ansatzes ist, daß die jeweilige Klasse der verwendeten Meßvariablen eine Quantifizierung zuläßt. In der Praxis bieten sich dabei vor allem folgende Vorgehensweisen an (vgl. auch COOK u. SELTZITZ 1964).

2.2.2.1. Geäußertes Verhalten

Wenn man Einstellungen als Determinanten des Verhaltens auffaßt, dann müssen solche Einstellungen auch über die Erfassung konkreter Reaktionen in bestimmten Situationen (Konfrontation mit dem tatsächlichen oder vorgestellten Einstellungsgegenstand) meßbar sein.

Eine grundlegende Möglichkeit stellt zunächst die *Registrierung physiologischer Reaktionen* dar. Hier bieten sich vor allem jene organischen Prozesse an, die vom vegetativen Nervensystem gesteuert werden, wie beispielsweise Herzfrequenz, Blutdruck, Atmung oder der elektrische Hautwiderstand (psycho-galvanische Reaktion). Auf diese Weise ist es möglich, Meßwerte für die affektive Komponente von Einstellungen zu gewinnen.

Viel beachtet wurde eine Untersuchung von Hess u. Polt (1960). Männlichen und weiblichen Versuchspersonen wurden folgende Bilder zur Betrachtung vorgelegt: ein Säugling, eine Mutter mit Kind, ein nackter Mann, eine nackte Frau und eine Landschaft. Als Maß wurde die Veränderung der Pupillengröße bei der Betrachtung einzelner Bilder verwendet (ausgedrückt in Prozent der mittleren Pupillenausdehnung bei Kontroll-Reizen). Die Frauen zeigten das größte Interesse bei dem Bild „Mutter und Kind“ (etwa 25 % Pupillenvergrößerung), gefolgt von dem Bild des nackten Mannes und des Säuglings, während die Landschaft auf Desinteresse stieß (Verengung der Pupille). Bei den Männern fand sich erwartungsgemäß mit Abstand das meiste Interesse beim Anblick der nackten Frau (knapp 20 % mittlere Pupillenerweiterung).

Einen weiteren Zugang ermöglicht die Erfassung des Gesamtverhaltens in *standardisierten Situationen*. Hierbei werden Personen unter kontrollierten Bedingungen beobachtet. Noch weniger eingeschränkt ist die Beobachtung des Verhaltens in *natürlichen Situationen*, wenn man beispielsweise die Interaktionen der Schüler im Unterricht oder während der Pause festhält. Ein besonderes Problem der Verhaltensbeobachtung ist allerdings in jedem Fall die Übersetzung (Transkription) in entsprechende Notationssysteme, die erst exakte, quantifizierende Aussagen möglich macht (vgl. 5.1.2.3).

Insgesamt ist jedoch zu den Verfahren der direkten Beobachtung des Verhaltens festzustellen, daß die damit gewonnenen Daten zwar sehr objektiv, aber auch sehr vieldeutig sind, so daß der Rückschluß auf die dahinterliegenden Einstellungen erschwert ist.

2.2.2.2. Verbale Äußerungen

Am besten läßt sich die Einstellung einer Person meistens durch die verbalen Äußerungen zum Einstellungsgegenstand erfassen. Durch den Vorgang der verbalen Kodierung, die bei der Darstellung des allgemeinen Modells der Person (vgl. Bd. I, 1.2) beschrieben wurde, ist jede Person gewöhnlich in der Lage, solche Aussagen über inhaltliche Annahmen (kognitive Komponente), gefühlsmäßige Reaktionen (affektive Komponente) und über Verhaltensintentionen zu machen. Man kann daher solche „Selbstaussagen“ (self-reports) dazu verwenden, die Einstellungen zu sich selbst und gegenüber anderen Personen oder Personengruppen zu messen.

Da Einstellungen immer gegenstandsbezogen sind, muß der in Frage kommende Gegenstand der Versuchsperson in irgendeiner Weise vorgelegt werden. Hierbei kann man in *halbstrukturierter Form* vorgehen, indem man beispielsweise Bildbeschreibungen oder Antworten auf allgemeinere Fragen verlangt. Da bei einem solchen Vorgehen jedoch sehr viele Fehlerquellen gegeben sind, erscheint es zweckmäßiger, verbale Äußerungen in der Form von Stellungnahmen zu vorgegebenen Aussagen (statements) unter *standardisierten Bedingungen* zu benutzen. Die verwendeten Aus-

sagen sind meistens kurze und einfache Sätze, zu denen die Person Stellung nehmen kann, indem sie entweder „richtig“ oder „falsch“ ankreuzt. Häufig wird eine breitere Skala von Antwortmöglichkeiten vorgegeben, die beispielsweise von dem einen Extrem „stimme voll zu“ über mehrere Zwischenstufen bis zu dem anderen Extrem „stimme nicht zu“ reicht. Durch die Verwendung einer repräsentativen Auswahl solcher Aussagen ist es möglich, Skalierungsverfahren zu entwickeln, die den allgemeinen Testkriterien genügen.

2.2.3. Skalierungsverfahren

Für die Skalierung von Einstellungen sind eine Reihe unterschiedlicher Techniken entwickelt worden, von denen hier nur die wichtigsten genannt werden können. Im übrigen wird auf die sehr umfangreiche Literatur zu diesem Gebiet verwiesen (vgl. SÜLLWOLD 1962, SCHEUCH 1967, SIXTL 1967, STOSBERG 1972, STEFFENS 1976).

Eine erste Gruppe von Skalierungsverfahren umfaßt die sog. „*Judgment-Techniken*“. Diese Techniken gehen von der Überlegung aus, daß es nicht genügt, Aussagen nach „befürwortend“ und „nicht befürwortend“ einzuteilen, da eine solche einfache Einteilung die im allgemeinen vorhandenen Unterschiede hinsichtlich des Grades der Befürwortung oder Ablehnung eines Einstellungsobjektes nicht berücksichtigt. Man versucht daher, für jedes verwendete Item den entsprechenden Ort auf einem psychologischen Intensitätskontinuum empirisch festzustellen, d. h. jedes Item repräsentiert dann einen bestimmten „Skalenwert“. Zu diesem Zweck verwendet man die Urteile einer mehr oder weniger großen Gruppe von Versuchspersonen, die als Experten (judges) fungieren. Die Berechnung der Skalenwerte kann dann nach unterschiedlichen Verfahren erfolgen. Zu nennen sind hierzu vor allem die „Methode der gleicherscheinenden Intervalle“ (nach THURSTONE u. CHAVE 1929), die „Methode der sukzessiven Intervalle“ (vgl. SÜLLWOLD 1969) und die Technik des „Paarvergleichs“ (THURSTONE 1927). Nach Abschluß der Skalenkonstruktion ist es dann möglich, für jede Person den entsprechenden Ort auf dem psychologischen Kontinuum zu bestimmen, das durch die Skalenwerte der Aussagen definiert ist.

Eine zweite wichtige Gruppe bilden die *Summierungsmethoden* der Einstellungsmessung. Wichtigstes Verfahren ist hier die Technik der „summierten Einschätzungen“ (LIKERT 1932), die im Gegensatz zu den oben genannten Verfahren keine vorhergehende Skalierung der Aussagen erfordert. Zunächst formuliert man bei dieser Methode eine Reihe von Aussagen über das Einstellungsobjekt, die entweder als „günstig“ oder als „ungünstig“ klassifiziert werden können. Zweckmäßigerweise wird man versuchen, in

beiden Klassen eine gleich große Anzahl von Aussagen zu verwenden. Dieser Satz von Aussagen wird nun den Versuchspersonen vorgelegt, wobei sie auf einer fünfstufigen Skala angeben können, wie sehr sie dem Inhalt dieser Aussage zustimmen oder ihn ablehnen. Für die Auswertung ordnet man diesen fünf Kategorien unter Berücksichtigung der Richtung des Items Gewichtungszahlen zu (üblicherweise von 0 bis 4 oder von 1 bis 5). Der individuelle Einstellungswert ist dann die Summe der Gewichtungszahlen über alle Items. Damit aussagekräftige Meßwerte gefunden werden können, sind allerdings noch einige zusätzliche Schritte der Item-Analyse notwendig, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann (vgl. STOSBERG 1972). Die *Skalogramm-Analyse* (GUTTMAN 1950) berücksichtigt ganz besonders die Frage der Eindimensionalität und der Homogenität. Bezüglich der notwendigen Konstruktionsschritte muß allerdings auf die weiterführende Literatur verwiesen werden.

2.2.4. Spezielle Meßprobleme

Für die meisten Verfahren ergeben sich besondere Meßprobleme aus der Tatsache, daß jede Untersuchungssituation auch gleichzeitig eine Interaktion zwischen dem Versuchsleiter und der Versuchsperson mit einschließt; mindestens wird sich die Versuchsperson die Frage stellen, welche Daten mit einem bestimmten Fragebogen erhoben werden sollen. In der Tat wurden in vielen empirischen Untersuchungen solche Erwartungs-Effekte nachgewiesen. Hierbei gilt grundsätzlich, daß die Gefahr einer solchen Beeinflussung der Ergebnisse bei den direkten Methoden der Einstellungsmessung besonders groß ist. Nachgewiesen wurden beispielsweise eine Verschiebung der Reaktion hinsichtlich der sozialen Erwünschtheit (EDWARDS 1957), aber auch die Möglichkeit einer bestimmten Beantwortungstendenz (*response set*), d.h. etwa alle positiv formulierten Items zu bejahen. Zur Vermeidung solcher Effekte versucht man daher in zunehmendem Maße, *getarnte Techniken* zu verwenden, also Verfahren, die es gestatten, Einstellungen zu erfassen, ohne daß die Person in direkter Weise reagieren muß. Dazu gehören einerseits die bereits genannten physiologischen Maße, aber auch sog. projektive Testverfahren, bei denen die Befragten ihre Einstellungen nach außen „projizieren“, wenn sie Urteile über relativ unstrukturiertes Reizmaterial abgeben.

MUELLER u. THOMAS (1974) nennen als Beispiel die „Einkaufsnetz“-Methode, wie sie häufig bei marktpsychologischen Untersuchungen verwendet wird. Zur Untersuchung des Produkt-Images von Pulverkaffee wird beispielsweise eine Einkaufsliste mit Dingen des täglichen Bedarfs zusammengestellt. Für die eine Versuchsgruppe enthält die Liste zusätzlich normalen Bohnenkaffee, für die andere Versuchsgruppe jedoch Pulverkaffee. Die Gruppen haben jeweils anzugeben, wie sie

sich eine Frau vorstellen, die eine solche Einkaufsliste verwendet. HAIRE (1950) fand bei einer Untersuchung mit diesem Verfahren, daß (zum Zeitpunkt der Untersuchung!) die Pulverkaffee-Käuferin von den Frauen weit negativer beurteilt wurde als die Käuferin von Bohnenkaffee.

WEBB u. a. (1975) schlugen ferner die Verwendung von *non-reaktiven Verfahren* vor, bei denen die Forscher mit den Probanden überhaupt nicht in Kontakt treten, d.h. völlig „unaufdringlich“ den Effekt von Verhaltensweisen messen (unobstrusive measures). So kann man beispielsweise den räumlichen Abstand von Interaktionspartnern messen oder Inhaltsanalysen von Tagebüchern durchführen.

WEBB u. a. (1975) berichten beispielsweise, daß man im Chicagoer Museum für Wissenschaft und Technik nur vor den Vitrinen mit lebenden Küken alle sechs Wochen die abgetretenen Fliesen erneuern mußte, während sich in der Umgebung der anderen Ausstellungsstücke geringere Abnutzungsgrade zeigten. Diese objektiven Befunde lassen auf entsprechende Einstellungen und Interessen der Besucher schließen.

Trotz der Vielzahl möglicher Ansatzpunkte für eine Erfassung von Einstellungen und der oft sehr anspruchsvollen Skalierungsmethoden muß abschließend noch auf einige gewichtige Punkte der *Kritik* verwiesen werden. Ganz im Gegensatz zu der häufig vertretenen Mehrkomponenten-Konzeption der Einstellung liefern die bisherigen Methoden der Einstellungsmessung fast ohne Ausnahmen nur einen einzigen Meßwert, der die drei verschiedenen Komponenten niemals exakt ausdrücken kann (vgl. FISHBEIN 1967). Üblicherweise erfassen die Skalen lediglich die affektive Komponente, d.h. das Ausmaß, mit dem eine Person für oder gegen ein Einstellungsobjekt ist. Es gibt zwar eine Reihe von faktorenanalytischen Studien zur Dimensionalität von Einstellungen, die jedoch insgesamt kaum vergleichbare Ergebnisse brachten (vgl. SIX 1975). Da man in der Praxis im Grunde nur eine äußerst simplifizierende eindimensionale Messung von Einstellungen vornimmt, kommt es auch zu einer mangelnden Unterscheidung zwischen Neutralität und mittelstarker Einstellung. „Wenn eine Person in der Likert-Skala oft die mittlere Kategorie ‚stimme weder zu, noch lehne ich ab‘ ankreuzt, so kann das in der Tat bedeuten, daß die Person dem Einstellungsobjekt lauwarm gegenübersteht, es teils mag, teils aber auch nicht. Das ist aber psychologisch etwas ganz anderes als neutral zu sein, weil man keine Einstellung zu diesem Objekt hat“ (MUELLER u. THOMAS 1974, S. 247). Schließlich wird von DEFLEUR u. WESTIE (1963) kritisiert, daß die bei der Einstellungsskalierung zugrundeliegende Meßtheorie psychologisch unrealistische Annahmen macht, die mit unerfüllbaren Forderungen an die Befragten verbunden sind. Es wird nämlich einerseits unterstellt, daß die Versuchsperson eine ausreichend klare Vorstellung von ihren inneren Vorgängen hat. Diese Annahme setzt einen

hohen Grad an Selbsterkenntnis voraus, der vermutlich nur sehr selten anzutreffen ist. Zweifelhafter ist allerdings noch die zweite Annahme, die den gegenwärtigen verbalen Meßtechniken zugrundeliegt, nämlich die Behauptung, daß die Person eine genaue Zuordnung von internen Vorgängen und einstellungsrelevantem Verhalten vornehmen kann. Aufgabe künftiger Forschung wird es daher sein müssen, mit entsprechenden multivariaten Ansätzen komplexere Meßverfahren zu entwickeln.

Literaturempfehlung

- SCHEUCH, E. K.: Skalierungsverfahren in der Sozialforschung. In: KÖNIG, R.: Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. I, Enke, Stuttgart 1967.
- STOSBERG, M.: Analyse der Massenkommunikation: Einstellungsmessung. Bertelsmann Univ. Verl., Düsseldorf 1972.
- SÜLLWOLD, F.: Theorie und Methodik der Einstellungsmessung. In: Handbuch der Psychologie. Bd. VII, 1. Halbb., Hogrefe, Göttingen 1969.

2.3. Die Entwicklung von Einstellungen, Normen und Werthaltungen

2.3.1. Die Entwicklung von Einstellungen – ein Lernprozeß

2.3.1.1. Theoretische und methodische Probleme

Die bisherigen begrifflichen Unterscheidungen innerhalb des umfassenden Konstrukts „Einstellungen“ in soziale Einstellungen, Werthaltungen, Interessen und Normen (vgl. 2.1) müssen zunächst einmal als wissenschaftliche Abstraktion zum Zwecke einer exakten Analyse verstanden werden. Sie beziehen sich jeweils auf unterschiedliche Betrachtungsperspektiven eines in der Realität komplexen und einer empirischen Untersuchung nur indirekt zugänglichen Prozesses, nämlich in der Regel über Befragungen der Vpn (etwa mittels Einstellungsfragebögen) oder auch durch Schlußfolgerungen aus beobachtetem Verhalten in bestimmten Situationen bzw. aus den Ergebnissen projektiver Verfahren (vgl. 2.2). In besonders gravierender Weise zeigt sich dies in der entwicklungspsychologischen Erforschung der Entstehung und Veränderung von Einstellungen im Verlaufe von Kindheit und Jugend sowie des Erwachsenenalters.

Zum einen läßt sich feststellen, daß die verschiedenen genannten Aspekte in ihrer Genese kaum voneinander zu trennen sind (vgl. NICKEL 1975a u. b). So entwickeln sich die ersten moralischen Wertkonzepte eines Kindes in enger Abhängigkeit vom Erlernen sozialer Normen und diese wiederum können mit den vorherrschenden primären Interessen des Kindes mehr

oder weniger kollidieren bzw. sie in eine bestimmte Richtung verändern. Beispielsweise wird der starke Bewegungsdrang des Ein- bis Zweijährigen und sein Interesse an der Erforschung seiner nächsten Umgebung notwendigerweise auf Beschränkungen stoßen, die ihm die Eltern um seiner eigenen Sicherheit willen oder auch aus äußeren Gründen (etwa der Enge der Wohnung oder dem Bedürfnis nach Ruhe) auferlegen. Dadurch lernt es, zwischen erlaubtem und nicht erlaubtem Verhalten zu unterscheiden und sich künftig an bestimmte festgesetzte Normen zu halten. Zugleich erwirbt es damit erste Wertkonzepte über das, was „gut“ (erlaubt) und „böse“ (nicht erlaubt) ist. Schließlich erfährt aber auch sein ursprüngliches Interesse an Bewegung und Erkundung der Umwelt eine entsprechende Veränderung; im Extremfall, bei zu rigider Verhaltensbeschränkung, kann das Explorationsstreben sogar ganz verschwinden (vgl. NICKEL 1975 a). Darüber hinaus steht die Entwicklung von Einstellungen in enger Wechselwirkung mit der Gesamtentwicklung des Kindes, wie das genannte Beispiel bereits andeutet; insbesondere gilt das für die Erkenntnisfunktionen und für das sozialemotionale Verhalten (vgl. NICKEL 1975 a u. b).

Zum anderen legt die Analyse der verschiedenen empirischen Arbeiten zur Entstehung und Veränderung von Einstellungen im Kindesalter die Schlußfolgerung nahe, daß die zahlreichen Abweichungen oder gar Widersprüche in den Ergebnissen in erster Linie durch die jeweiligen angewendeten Verfahren bedingt sind. Das dürfte besonders für die kontroversen Befunde hinsichtlich eines sequentiellen oder eher kontinuierlichen Entwicklungsverlaufs gelten (vgl. KAY 1975). Diese Tatsache ist auch nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, welche methodischen Probleme und Schwierigkeiten eine objektive, zuverlässige und valide Einstellungsmessung mittels indirekter Verfahren bereits im Erwachsenenalter aufwirft (vgl. 2.2). Zu den dort schon bestehenden bewußten und unbewußten Verfälschungstendenzen ergeben sich bei Befragungen von Kindern – sei es mittels standardisierter Fragebögen oder in freien Interviews, etwa in Verbindung mit Spielsituationen – noch zusätzliche Probleme des sprachlichen Verständnisses bzw. der eigenen kindlichen Ausdrucksfähigkeit. Hinzu kommt, daß die Anwendung standardisierter Verfahren dieser Art, die allein eine exakte Kontrolle der Objektivität und Zuverlässigkeit gestatten, bei Kindern nur in begrenztem Umfang und im Vorschulalter bzw. in den ersten Grundschuljahren überhaupt nicht mehr möglich ist. Hier wird die Beobachtung in konkreten (freien oder standardisierten) Situationen die Befragung ersetzen müssen; Aussagen über Einstellungen können dann nur nachträglich als Schlußfolgerungen aus dem Verhalten abgeleitet werden.

Diese Einschränkungen sind bei einer Betrachtung des Entwicklungsverlaufs von Einstellungen der verschiedensten Art stets zu berücksichtigen, wenn

man die dazu vorliegenden Befunde richtig einordnen und Abweichungen in die eine oder andere Richtung nicht überbewerten will. Sie kennzeichnen zugleich auch eine wesentliche Ursache dafür, daß gerade für die ersten Lebensjahre verlässliche empirische Untersuchungen ausstehen und auch für das Vorschul- bzw. frühe Schulkindalter hinsichtlich der Untersuchungsergebnisse die größten Diskrepanzen vorliegen (vgl. OERTER 1972).

Unabhängig davon besteht jedoch heute weitgehende Übereinstimmung darin, daß die Genese und Veränderung von Einstellungen im Verlaufe des menschlichen Lebens als das Ergebnis von Lernprozessen verschiedener Art zu verstehen ist (vgl. KAY 1975, S.210). In den ersten Lebensjahren handelt es sich überwiegend um Vorgänge der Konditionierung (vgl. dazu Bd. I, 2.1), und zwar sowohl im Sinne einer zeitlich-räumlichen Verbindung (Kontiguität) verschiedener Reize, von denen einer eine natürliche Reaktion (z.B. Angst) auslöst (klassische Konditionierung), als vor allem auch durch selektive Belohnung bestimmter Verhaltensweisen (operante Konditionierung). Aber spätestens vom zweiten Lebensjahr an gewinnt das Lernen durch Nachahmung zunehmende Bedeutung für den Erwerb von Einstellungen. Schließlich tritt mit fortschreitender kognitiver Entwicklung noch das einsichtige Lernen hinzu (vgl. Bd. I, 2.3). Seine Bedeutung für den Erwerb von Einstellungen im Kindesalter ist in der Literatur der vergangenen Jahrzehnte gegenüber den anderen Lernprozessen eher unterschätzt worden (vgl. EYSENCK 1960, JONES 1966). Demgegenüber weist OERTER (1972) zurecht darauf hin, daß die komplexen wertorientierten Verhaltensweisen nicht ohne die steuernde Aktivität eines kognitiven Systems erklärt werden können (S.242). In die gleiche Richtung zielt auch die Feststellung von KAY (1975), daß die Art der ausgeübten moralischen Kontrolle stärker mit dem geistigen Alter korrespondiert als mit dem chronologischen Alter (S.55). Auf dieses Problem der Beteiligung kognitiver Systeme wird im folgenden noch ausführlicher einzugehen sein.

2.3.1.2. Die Bedeutung ökologischer Bedingungsvariablen

Da sich diese Lernprozesse stets innerhalb eines bestimmten soziokulturellen Kontextes vollziehen, der weitgehend die jeweiligen Inhalte bestimmt, variieren Einstellungen (insbesondere Normen, Werthaltungen) in starkem Maße mit den gegebenen kulturellen und sozioökonomischen Bedingungen (HAVIGHURST u. NEUGARTEN 1955, MÜLLER 1968, H.BERTRAM 1976). Weitere modifizierende Faktoren sind vor allem in der familiären Umwelt sowie in unterschiedlichen Erziehungsstilen (vgl. 5.2 u. 5.9) zu suchen. Letzteres bestätigte sich bereits in einer Untersuchung von McRAE (1954), die zu einer Zeit erfolgte, als die Erziehungsstilforschung noch in ihren Anfängen stand und im allgemeinen bei entwicklungspsychologischen Arbeiten

weit weniger Berücksichtigung fand als dies gegenwärtig der Fall ist (vgl. NICKEL 1974). Der Autor konnte feststellen, daß Jungen sich in ihren moralischen Einstellungen dann sehr stark an die Erwartungen der Umwelt anlehnten, wenn die Eltern eine strenge erzieherische Kontrolle ausübten. Die enge Beziehung zwischen bestimmten Einstellungen im Sinne einer Normenorientierung und den familiären Bedingungen spiegelt sich auch in den Ergebnissen von MITTENECKER (1967) zum Verkehrsverhalten jugendlicher Mopedfahrer wider. Schlecht angepaßte, rasante Fahrer, die sich wenig an bestehende Regeln halten, stammen danach häufiger aus ungeordneten Familien mit unzureichenden Wohnbedingungen und einer ungünstigen Familienatmosphäre. Der Einfluß dieser äußeren Bedingungsfaktoren manifestiert sich auch im Erziehungsverhalten der unmittelbaren Bezugspersonen und dürfte die Tatsache erklären, daß hinsichtlich verschiedener Einstellungen zu allgemein anerkannten Werten die individuellen Differenzen innerhalb einer Altersgruppe häufig größer sind als die Unterschiede zwischen einzelnen Altersstufen (vgl. OERTER 1972).

2.3.1.3. Einstellungen und Normen im frühen Kindesalter

Jener Zusammenhang zwischen Verkehrsverhalten und innerfamiliären Erfahrungen im Verlaufe der Kindheit, wie er aus den Ergebnissen von MITTENECKER (1967) ersichtlich wird, erscheint besonders dann recht plausibel, wenn man berücksichtigt, daß die ersten Einstellungen, die ein Kind überhaupt erwirbt und die gleichsam den Ausgangspunkt für seine weitere moralische Entwicklung bilden, bestimmte Normen darstellen, die ihm durch die Erziehungspersonen – in der Regel die Eltern – schon in frühestem Lebensalter vermittelt werden. Das beginnt bereits mit der Gewöhnung an bestimmte Fütterungszeiten und den üblichen Tagesrhythmus im Verlauf des ersten Lebensjahres, setzt sich fort über die Sauberkeitserziehung, das Einhalten von Tischsitten und bestimmten Regeln im Umgang mit Spielmaterial (z.B. Aufräumen nach dem Spiel) bis hin zum Erwerb erster sozialer Einstellungen, wie etwa der Tatsache, daß man einem Geschwister oder anderen Kindern von seinen Süßigkeiten abgibt, deren Spielzeug nicht zerstört, sie nicht körperlich attackiert u.a.m.

Vollzieht sich die Gewöhnung an bestimmte Tagesrhythmen noch weitgehend nach dem Prinzip der klassischen Konditionierung (z.B. kann die Befriedigung durch Nahrungsaufnahme verbunden sein mit dem morgendlichen Hellwerden), so erfolgt die Aneignung der weiteren Normen zunehmend nach dem Prinzip des Bekräftigungslernens (operante Konditionierung). Doch auch das Modellverhalten der Erziehungspersonen spielt dabei eine immer wichtigere Rolle, etwa bei der Gewöhnung an Tischsitten oder an eine bestimmte Ordnung im Kinderzimmer. So wird

verständlich, daß dort, wo entweder äußere Bedingungen (wie schlechte Wohnverhältnisse) oder das Verhalten der Bezugspersonen (unzureichende Zuwendung und Bekräftigung, mangelnde Verhaltensmodelle) das Erlernen bestimmter Normen im frühen Kindesalter erschweren oder ganz verhindern, entsprechendes Fehlverhalten in den späteren Lebensjahren resultiert, das um so schwerer zu korrigieren sein dürfte, je länger diese äußeren Bedingungen die weitere Lebensgeschichte des Kindes bestimmen. Dabei spielt insbesondere der sozialemotionale Kontakt zu seinen Bezugspersonen eine wichtige Rolle (vgl. NICKEL 1975 a), der sich jedoch keineswegs nur auf die Mutter oder ihre Ersatzperson beschränken muß (vgl. SÜSMUTH 1976).

Liebevolle Zuwendung stellt für das Kleinkind die wichtigste Form der Bekräftigung dar, die das Erlernen sozialer Normen fördert, so wie Liebesentzug zweifellos die härteste Art der Bestrafung bildet, die in ihrer angstauslösenden und häufig grausamen Wirkung die heute zurecht abgelehnte körperliche Züchtigung bei weitem übertreffen kann. Das erfährt jede Mutter spätestens dann, wenn sie mit dem Sauberkeitstraining ihres Kindes beginnt. Es ist der bisher einzige Bereich, für den einigermaßen verlässliche Ergebnisse über den Normenerwerb im frühen Kindesalter vorliegen. Sie bestätigen eindeutig die ungünstige Wirkung von Bestrafung und die unterstützende Funktion liebevoller Zuwendung und Bekräftigung für das Erlernen entsprechender Verhaltensnormen (vgl. METZGER 1961). Am Beispiel der Reinlichkeitserziehung zeigt auch OERTER (1972, S.237 ff.) auf, wie sich aus zunächst noch ganz spezifischen Gewohnheiten (z.B. Vermeiden von Kotschmierern, Spielen mit trockenem Sand statt mit feuchtem Lehm, Händewaschen vor dem Essen) schließlich im Verlauf von Kindheit und Jugend ein umfassendes Einstellungssystem entwickelt, das wir mit dem Begriff der Hygiene umschreiben können.

2.3.2. Die Entwicklung umfassender Einstellungskonzepte

Mehr oder weniger umfassende Einstellungen oder *Einstellungssysteme* bezeichnet man vielfach auch mit dem Begriff *Haltungen* (vgl. DREVER u. FRÖHLICH 1972), insbesondere dann, wenn sie sich auf übergreifende Wertkonzepte beziehen (Werthaltungen). Das, was im allgemeinen unter Begriffen wie Ehrlichkeit, Verantwortungsbewußtsein, Altruismus oder Machiavellismus verstanden wird, besteht ebenso aus einem System umfassender Einstellungen, wie das im vorangegangenen Abschnitt angeführte Beispiel der Einstellungen zu Fragen der Sauberkeit oder Hygiene (vgl. BERGLER 1974). Die Entwicklung solcher übergreifenden Konzepte und ihre Veränderung im Verlaufe der Kindheit und Jugend wurde bisher vorzugsweise in bezug auf moralisches Verhalten untersucht. Die Entwick-

lungsbedingungen und hervortretenden Entwicklungstrends, die sich dabei herausanalysieren ließen, gelten jedoch in ähnlicher Weise auch für die Entwicklung umfassenderer sozialer Einstellungen sowie gesellschaftlicher Normwerte.

Eines der wichtigsten Ergebnisse dürfte die Tatsache sein, daß es keine einheitlichen und völlig situationsunabhängigen Einstellungssysteme oder Haltungen gibt, die – einmal erworben – von einem Individuum in konsistenter Weise auf alle betreffenden Situationen angewendet werden. In einer sehr frühen Untersuchung zur moralischen Entwicklung stellten HARTSHORNE und MAY (1928) fest, daß in unterschiedlichen Situationen ganz verschiedene moralische Reaktionen erfolgen können. Diese Ergebnisse wurden inzwischen zwar vielfach heftig kritisiert (vgl. KAY 1975), sie mögen auch in ihrer einseitigen Überbetonung situationsspezifischer Einflüsse durchaus methodenabhängig sein, ihre Grundtendenz läßt sich aber heute rückschauend durchaus als zutreffend bezeichnen. Ein anschauliches Beispiel dafür liefert eine Beobachtung von KERR (1958) an Arbeiterkindern aus Liverpool (zit. n. KAY 1975). Sie stellte fest, daß zwar untereinander absolute Ehrlichkeit herrschte, daß dieses Verhalten jedoch auf die Situation der gegenseitigen Beziehungen beschränkt blieb. So betonten z. B. einige Jungen, die Gasuhren aufgebrochen und das darin enthaltene Geld gestohlen hatten, zum Beweis ihrer Integrität, daß sie noch niemals in ihrem eigenen Block einen Diebstahl begangen hätten. Diese Beobachtungen unterstützen zugleich auch die Feststellungen von VALENTINE (1960), daß viele Unterschiede im moralischen Verhalten auf das Vorhandensein mehrerer sozioökonomischer und subkultureller Ebenen hinweisen (vgl. 2.3.1.2). Im folgenden soll die Genese von umfassenden Einstellungskonzepten an einem Beispiel erläutert werden, das zum einen das Nebeneinander ganz verschiedener Einstellungen je nach Gesamtsituation verdeutlicht, zum anderen auch die bei der Entstehung wirksamen Faktoren und die im vorangegangenen Abschnitt bereits angeführten Lernvorgänge noch einmal aufzeigt. Dazu mag die in den letzten Jahren viel diskutierte Einstellung zum Tier bzw. das als Werthaltung zu bezeichnende Konzept „Tierliebe“ dienen.

Die Mehrzahl der Menschen unseres Kulturkreises bejaht heute dieses Wertkonzept uneingeschränkt. Das schließt aber nicht aus, daß Tiere von denselben Menschen je nach Situation auch getötet, ja u. U. sogar erheblichen Qualen unterworfen werden (z. B. bei der durchaus als notwendig erkannten Erprobung von Medikamenten). Menschen, die das Konzept „Tierliebe“ in allen Fällen konsistent verwirklichen, die also auch tierische Nahrung, Vivisektionen und medizinische Tierexperimente ablehnen, bilden eine extreme Minderheit, die innerhalb ihrer Gesellschaft mit dem Stigma des Außenseitertums belegt ist. Wie kann man sich die Entstehung solcher Haltungen während Kindheit und Jugend vorstellen?

Es wurde bereits dargelegt, daß bei jeder Einstellung eine *kognitive*, eine *affektive* und eine *Handlungskomponente* oder Verhaltensdisposition unterschieden werden kann (vgl. 2.1). Die Bedeutung dieser drei Komponenten entspricht im frühen Kindesalter eher der umgekehrten Reihenfolge. Im Verlaufe der Entwicklung erfolgt dann zwar eine Gewichtsverschiebung zugunsten der kognitiven Komponente, allerdings scheint diese auch bei Erwachsenen noch eine geringere Bedeutung zu besitzen als die beiden anderen Anteile, wie OERTER (1972) feststellt. Zugleich weist er jedoch darauf hin, daß die Tatsache des Eingreifens kognitiver Prozesse, wie Verständnis und Einsicht, in der bisherigen angelsächsischen Literatur vielfach übersehen wurde (S.242). Ihre Bedeutung für das Entstehen und die Veränderung von Einstellungen dürfte dabei auch wesentlich vom Stand der kognitiven Entwicklung und im Erwachsenenalter vom intellektuellen Niveau bzw. von der persönlichen Eigenart des Individuums (vgl. SCHMIDT 1971) abhängen.

Im Verlaufe des Kindesalters bildet sich jedoch zunächst die Handlungskomponente heraus, sie ist meistens mit einer starken affektiven Beteiligung verbunden. Das Kleinkind folgt noch ganz seinen Wünschen und Bedürfnissen und reagiert je nach erfahrener Befriedigung bzw. der von außen gesetzten Belohnung und Beschränkung (vgl. NICKEL 1975a, S.185 f.). Erst mit fortschreitendem Alter beginnt es sein Handeln zu begründen und aufgrund von Einsichten zu modifizieren (vgl. NICKEL 1975 b, S.133 ff.). Am Beispiel des Umgangs mit Tieren und der Genese eines entsprechenden *Einstellungssystems* „Tierliebe“ können wir uns das in folgender Weise vergegenwärtigen:

Am Anfang stehen eine Reihe konkreter Handlungserfahrungen mit einzelnen Tieren, sie sind meistens mit mehr oder weniger starken affektiven Erregungen verbunden, angenehmer oder auch unangenehmer Art. So kann ein Kind z. B. bei der Berührung einer Katze die angenehme Erfahrung des Weichen und Anschmiegsamen machen, die Befriedigung auslöst, ähnlich wie das Streicheln durch die Mutter. Wenn es aber in seinem Explorationsstreben vielleicht zu spontan nach der Katze greift und sie erschreckt, wird diese möglicherweise fauchen oder gar kratzen und so Schmerz bzw. Angst verursachen. Aufgrund unzureichenden Differenzierungsvermögens überträgt das kleine Kind seine Erlebnisse mit spezifischen Tieren häufig auf alle Tiere der gleichen oder verwandten Art. Dadurch kann bereits im frühesten Alter Zuneigung oder Ablehnung gegenüber bestimmten Tierarten, ja gegen Tiere allgemein, entstehen. Hier handelt es sich noch um reine Konditionierungsvorgänge, sowohl im klassischen Sinne (Kontiguität von Tier und angenehmer oder unangenehmer Erfahrung) als auch nach dem Prinzip des instrumentellen Lernens, etwa dann wenn Eltern die Beschäftigung mit Tieren oder ihre Meidung bekräftigen. Eine entscheidende Rolle spielen dabei die Bezugspersonen des Kindes. Wenn sie ihm Gelegenheit geben, positive Erfahrungen mit einem Tier zu sammeln, vielleicht sogar selbst ein Tier als Spielgefährten zu besitzen, und wenn sie es nicht ängstlich zurückhalten bei der Absicht, sich einem

Tier zuzuwenden, es dabei aber gleichzeitig vor unangenehmen Überraschungen bewahren, dann wird sich sehr schnell eine positive Einstellung gegenüber Tieren entwickeln.

Eine weitere wichtige Funktion kommt dem Modellverhalten der Bezugspersonen zu (Imitationslernen, vgl. Bd. I, 2.2). Eltern, die selbst ein enges Verhältnis zu Tieren haben oder aber eine scheue, ablehnende Haltung auch gegenüber üblichen Haustieren zeigen, werden ein ähnliches Verhalten sehr bald bei ihren Kindern feststellen können. Auch die meistens unbegründete und insofern irrationale ablehnende Haltung (Erschrecken, Grauen, Angst) gegenüber bestimmten Tieren, die häufig bis in das Erwachsenenalter persistiert (z.B. Erschrecken oder Angst vor Mäusen), geht vielfach auf solche durch Imitationslernen übernommene Einstellungen erwachsener Bezugspersonen zurück. In gleicher Weise erwirbt auch das Kind zunächst völlig unreflektiert Einstellungen, die in sich inkonsistent erscheinen und die auf die o.a. situationsspezifische Bedeutung von Einstellungssystemen hinweisen. Dazu gehört z.B. die Tatsache, daß man einerseits durchaus eine weiße Maus als Spielkameraden halten kann, andererseits aber eine gewöhnliche Feldmaus in der Wohnung fängt und tötet.

Kinder in ländlicher Umgebung erfahren auch heute noch sehr früh, daß Tiere zunächst gepflegt und liebevoll betreut, dann aber plötzlich geschlachtet werden, selbst das so possierliche Kaninchen oder Kälbchen. Solche Erfahrungen können in einigen Fällen, wenn z. B. das eigene Lieblingstier betroffen ist, sehr schmerzlich sein. Das gilt auch dann, wenn ein gefährlich erkranktes Tier getötet werden muß, um ihm weiteren Schmerz zu ersparen oder um andere Menschen und Tiere zu schützen (z. B. Ansteckungsgefahr, Tollwut eines Hundes).

An diesem Punkt läßt sich nun zugleich die Bedeutung der kognitiven Komponente demonstrieren. Allein die Einsicht in bestimmte Notwendigkeiten vermag die scheinbar widersprüchlichen Einstellungen und das daraus resultierende Verhalten zu erklären. Dazu gehört etwa die Erkenntnis, daß man Tiere unter bestimmten Bedingungen töten muß, z.B. zur Ernährung des Menschen, zur Verhinderung von Schaden (Vernichtung von Mäusen und Spatzen), zur Bekämpfung von Krankheiten (Tollwut) oder auch, um ihnen selbst weitere Schmerzen zu ersparen. Solche Einsichten erhalten die Funktion eines kognitiven Steuerungssystems jener durch Konditionierung und Nachahmung ausgebildeten Hierarchie einzelner Gewohnheiten. Sie ermöglichen dem Menschen nach OERTER (1972, S. 243) eine Befreiung aus zu starren Gewohnheitsschemata. Es ist deshalb wichtig, daß in der Erziehung diese Komponente gegenüber den beiden anderen Aspekten nicht vernachlässigt wird, wenn man sich dabei auch vor einer intellektuellen Überforderung des Kindes ebenso hüten sollte wie vor einer in früheren Jahrzehnten in der Pädagogik weitverbreiteten Annah-

me, daß Einstellungen und Werthaltungen – man sprach meistens von Gesinnungen – in erster Linie auf intellektuellem Wege vermittelt werden könnten.

Praktisch bedeutet dies für den Erzieher, daß er sich bemühen muß, dem Kinde ein entsprechendes Verhalten soweit wie möglich und in einer seinem kognitiven Entwicklungsstand angemessenen Weise einsehbar zu machen. Das gilt insbesondere dann, wenn das Verhalten des Erziehers dem Kinde anderenfalls widersprüchlich erscheinen würde. Es trifft aber ebenso für Gebote und Verbote zu, die der Erzieher im Sinne der Einhaltung bestimmter Normen setzen muß. Sie sollten nicht nur als starre soziale Normen vorgegeben, sondern in ihrer Notwendigkeit schon dem kleinen Kind begründet werden. Dadurch wird man nicht nur eine vorübergehende Einhaltung der Normen erreichen, sondern den Aufbau entsprechender Einstellungssysteme im Sinne einer größeren Selbstbestimmung und Selbstregulation des Verhaltens fördern (vgl. 6.4). Das Verhalten des Erziehers wird daher wesentlich darüber mitentscheiden, ob der künftige Erwachsene in seinen Einstellungen mehr durch affektive Komponenten bestimmt wird, denen er je nach Situation u. U. auch eine nachträgliche Pseudobegründung unterschiebt, oder ob sich differenzierte Einstellungsstrukturen entwickeln, die einer intellektuellen Steuerung unterliegen und damit auch eher rationalen Argumenten und Beeinflussungen zugänglich sind (vgl. 2.5).

2.3.3. Die Entwicklung des moralischen Verhaltens

2.3.3.1. Sequenzmodelle der moralischen Entwicklung

Die meisten bisher vorliegenden Untersuchungen und Darstellungen zur moralischen Entwicklung im Kindes- und Jugendalter beziehen sich auf das moralische Urteil bzw. die moralische Gesinnung (vgl. PIAGET 1932/73, LERNER 1937, McKNIGHT 1950, KOHLBERG 1964, B. BERTRAM 1976). Sie erfassen also in erster Linie die kognitive Komponente jenes Einstellungskonzepts unter mehr oder weniger starker Vernachlässigung der anderen Anteile. Das ist sicherlich nicht zuletzt auch die Folge der bereits erwähnten methodischen Schwierigkeiten einer Einstellungsmessung im Kindesalter (vgl. 2.3.1.1 sowie 2.2). Das vorherrschende Verfahren zur Erfassung des moralischen Entwicklungsstandes besteht darin, daß man Kindern und Jugendlichen Geschichten darbietet, die einen diesbezüglichen Konflikt enthalten, zu dem sie dann befragt werden und Stellung nehmen sollen; oder es werden ihnen – je nach Altersstufe variierend – eine Reihe von moralischen Problemen vorgegeben, die zu lösen sind.

So beobachtete PIAGET (1932/73) Vorschulkinder beim Spiel mit Murmeln und stellte ihnen in einem anschließenden Gespräch Fragen zu ihren Einstellungen

gegenüber den Spielregeln, die eine begründete Stellungnahme verlangten, wie etwa: „Warum darfst Du beim Spiel nicht betrügen?“ Den Sechsis- bis Zwölfjährigen wurden Geschichten dargeboten, die verschiedene Konflikte enthielten, z. B. Gehorsam gegenüber elterlichen Verboten oder gleiche Bestrafung für alle Beteiligten bzw. unterschiedliche Behandlung je nach Schwere der Schuld. Auch KOHLBERG (1964), der die unter diesem Gesichtspunkt wohl bisher differenzier-testen Untersuchungen vorlegte, stellte seinen Versuchspersonen die Aufgabe, eine Reihe von moralischen Problemen zu lösen, die je nach Altersstufe im Schwierigkeitsgrad variierten, wie z. B. folgendes: Darf ein Junge unter gewissen Umständen seinen Bruder beim Vater verpetzen? Oder: Sollte ein Apotheker einem Mann ein für seine todkranke Frau lebenswichtiges Medikament umsonst überlassen, wenn dieser es nicht bezahlen kann; darf der Mann es andernfalls stehlen?

Die angeführten Beispiele zeigen, daß mit solchen Untersuchungen nicht nur moralische Einstellungen, sondern in hohem Maße intellektuelle Faktoren angesprochen werden, insbesondere solche der Beziehungserfassung und des Problemlösens durch Einsicht (vgl. Bd. I, 2.3). Es kann daher auch nicht verwundern, daß die moralische Entwicklung lange Zeit in Analogie zu kognitiven, insbesondere intellektuellen Entwicklungsmodellen betrachtet wurde. Diese Sichtweise geht vor allem auf PIAGET (1932/73) zurück und folgt dem von ihm entworfenen Konzept einander ablösender Entwicklungsstufen oder Sequenzen (vgl. dazu NICKEL 1973 a u. 1975 a, Kap. II). Da dieses System bisher in entscheidender Weise die Diskussion um die Veränderung moralischer Einstellungen bestimmt hat, soll es zunächst etwas ausführlicher referiert werden.

Nach PIAGET (1932/73) vollzieht sich die moralische Entwicklung im Verlaufe von Kindheit und Jugend in drei einander ablösenden Stadien von einer *fremdbestimmten* (heteronomen) zur *unabhängigen* (autonomen) *Moral*:

Das erste *Stadium* (*heteronome Moral*) ist gekennzeichnet durch den Einfluß, den der Erwachsene mittels Autorität und Zwang auf das Kind ausübt. Es übernimmt dessen Auffassungen von „richtig“ und „falsch“ bzw. „gut“ und „böse“. Die von den Erwachsenen gesetzten Regeln sind für es nicht nur verpflichtend, sondern auch unantastbar. Eine Handlung, die von den Bezugspersonen erlaubt oder gar bekräftigt wird, gilt als „gut“, was verboten ist und bestraft wird, als „böse“. Der von den Erwachsenen gesetzten Lebensordnung gehorcht das Kind ohne zu fragen, ihnen ordnet es seine subjektiven Bedürfnisse unter, die ansonsten sein Verhalten bestimmen. Dieses Stadium der fremdbestimmten Moral soll vom Vorschulalter bis in die Zeit der ersten Grundschuljahre hinein das moralische Verhalten kennzeichnen.

Im Verlaufe der Grundschulzeit, nicht zuletzt unter dem Einfluß der Erfahrungen mit Gleichaltrigen, erkennt das Kind, daß solche Regeln keine absolute Gültigkeit besitzen, sondern von der Umwelt bzw. der Gruppe formuliert und gesetzt werden (Eltern, Lehrer, Altersgruppe). Das moralische Urteil des Kindes wird jetzt autonom. Das steht einerseits in engem Zusammenhang mit einer beginnenden Ablösung aus der Abhängigkeit von den erwachsenen Bezugspersonen und einer zunehmend kritischeren Einstellung gegenüber erzwungenem Gehorsam. Anderer-

seits erwirbt das Kind in Interaktion und Kooperation mit Gleichaltrigen neue soziale Erfahrungen, die zugleich die Notwendigkeit einer Ordnung und Regelung nach Normen einschließen. Allerdings handelt es sich dabei noch um wenig flexible und formale Normen. Gerechtigkeit etwa orientiert sich vorherrschend am *Prinzip der gleichen Behandlung aller*, ohne Berücksichtigung der jeweiligen besonderen Umstände. Eine Bestrafung bei Normübertretung gestattet daher auch keine Differenzierung nach Anlaß oder mildernden Umständen. Nach PIAGET beginnt dieses Stadium etwa vom siebten/achten Lebensjahr an und reicht bis zum Alter von elf/zwölf Jahren.

In der folgenden Zeit wandelt sich der Gerechtigkeitsbegriff vom bisher vorherrschenden Prinzip der Wechselseitigkeit und Gleichheit zum *Prinzip der Billigkeit*. Damit erreicht die moralische Entwicklung ihr drittes und höchstes Stadium, eine *persönliche autonome Moral mit differenzierenden Prinzipien*. Das Kind folgt nicht mehr einem einmal als richtig erkannten moralischen Prinzip in starrer gesetzmäßiger Anwendung, sondern es vermag dieses je nach Gegebenheit und Besonderheit der Bedingungen zu modifizieren. So erwartet es z. B. nicht mehr eine gleiche Bestrafung für alle ohne Berücksichtigung der individuell verschiedenen Beweggründe.

Diese von PIAGET dargestellte Abfolge der moralischen Entwicklung weist bei näherer Betrachtung eine überraschend hohe Übereinstimmung mit seinem Modell der intellektuellen Entwicklung auf (vgl. PIAGET 1948/72). Auch sie erfolgt nach seinen Annahmen sequentiell, und zwar vom Vorschul- bis zum Jugendalter wiederum in drei Stadien: anschauliches Denken – konkrete Operationen – formale Operationen. Die zeitlichen Übergänge von einem Stadium zum anderen decken sich völlig mit denen, die für die moralische Entwicklung beschrieben wurden. Das ist sicher kein Zufall, sondern es weist auf die enge Korrespondenz beider Modelle hin. Wie schon eingangs erwähnt, orientiert sich auch die Beschreibung der moralischen Entwicklung an deren kognitiven Komponenten. So lassen sich unschwer deutliche Parallelen zwischen den Annahmen beider Entwicklungssequenzen aufzeigen: Das Stadium der heteronomen Moral entspricht dem des anschaulichen Denkens, in dem das Kind (nach PIAGET 1948/72 bzw. 1950/74) noch ganz in seiner Egozentrizität befangen und nicht zur gleichzeitigen Berücksichtigung verschiedener Aspekte und zur Umkehr (Reversibilität) von Denkhandlungen fähig ist. Diese wird im folgenden Stadium der konkreten Operationen erworben; dem entspricht in der moralischen Entwicklung das Prinzip der sozialen Wechselseitigkeit und Billigkeit. Noch fehlt aber die Fähigkeit zur Erfassung abstrakter sittlicher Normen und ihre flexible Anwendung, so wie im intellektuellen Bereich logische Operationen noch an konkrete Inhalte gebunden sind und nicht losgelöst als formale Prozesse mit abstrakten Gegebenheiten durchgeführt werden können. Beides wird dann im dritten und letzten Stadium erreicht. Auf diese enge Beziehung zwischen intellektueller und moralischer Entwicklung im Modell von PIAGET weist auch KAY (1975) nachdrücklich hin.

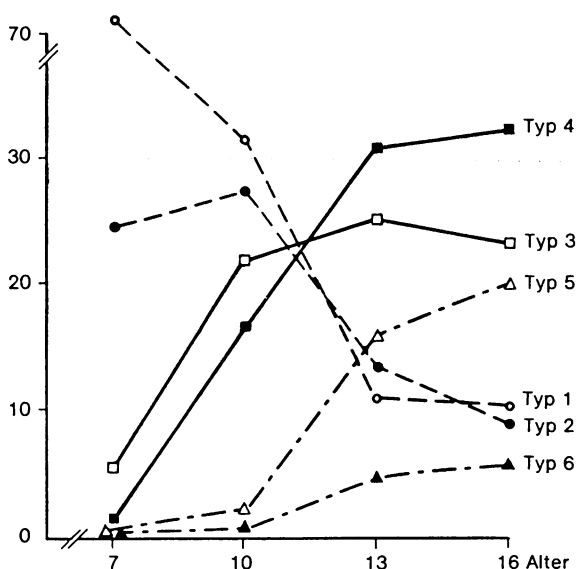
Ebenso wie PIAGETS Arbeiten zur intellektuellen Entwicklung haben auch die hier dargestellten Ergebnisse zur moralischen Urteilsbildung zahlreiche Nachuntersuchungen ausgelöst, in denen seine Annahmen teils bestätigt, teils widerlegt wurden. Insgesamt gesehen müssen sie ähnlich wie die zur Entwicklung der Intelligenz erheblich modifiziert werden. Das gilt insbesondere bezüglich der zeitlichen Abgrenzung bzw. Überlappung der angenommenen Stadien, aber auch für die Notwendigkeit ihrer gesetzmäßigen Abfolge (vgl. OERTER 1972, NICKEL 1975 b, vgl. auch 2.3.3.2).

Analoge Entwicklungssequenzen, wie sie PIAGET dargestellt hatte, arbeiteten auch andere Autoren heraus, zum Teil in seiner unmittelbaren Nachfolge, zum Teil auch mit kritischer Distanzierung. So nahm SMITH (1937) in Anlehnung an Piaget drei Entwicklungsstadien an, die gekennzeichnet werden können durch die Begriffe Gehorsam – Legalismus – persönliche Moralität. In zwei weiteren Untersuchungen (SWAINSON 1949, MCKNIGHT 1950) ergaben sich ähnliche Sequenzen: z. B. berechnend autoritäre – soziale kollektive – persönliche Moral. Die wohl umfassendsten Arbeiten zu diesem Aspekt der moralischen Entwicklung seit PIAGET wurden von KOHLBERG (1963, 1964) vorgelegt. Auch er ermittelte in der Zeit vom Vorschulalter bis zur Jugendzeit drei Entwicklungsstadien, die er zusätzlich noch in je zwei Typen unterteilt und als vormoralisches Stadium, Moral der konventionellen Rollenkonformität und Moral der selbstakzeptierten Grundsätze beschreibt.

In Abweichung von den Befunden PIAGETS stellte KOHLBERG (1963, 1964) jedoch eine sehr große Überlappung der einzelnen Stadien bzw. Typen auf den verschiedenen Altersstufen fest, meistens wurden nebeneinander Antworten im Sinne mehrerer Typen gegeben (vgl. Abb. 1 S. 70). Außerdem zeigte sich, daß die einzelnen Stadien einander nicht völlig ablösen, sondern daß die vorhergehenden Typen und Stadien weiter bestehen, wenn auch mit degressiver Tendenz. Dies trat besonders deutlich bei dem ältesten untersuchten Jahrgang, den Sechzehnjährigen, hervor, wie Abbildung 1 zeigt. Hier war der Anteil des sog. zweiten Stadiums (Typ 3 und 4) sogar größer als der des dritten (Typ 5 und 6), der im Sinne einer sequentiellen Entwicklung ausschließlich hätte dominieren müssen.

Auch MÜLLER (1968) weist besonders darauf hin, daß vor allem bei Jugendlichen eine Parallelität unterschiedlicher moralischer Wertungen und Motivierungen zu beobachten ist. Mit zunehmendem Alter, so stellte er fest, wird die sittliche Wertstruktur gerade durch ein solches Nebeneinander verschiedener Wertkonzepte immer komplizierter. Diese Gleichzeitigkeit mehrerer Systeme dürfte sogar beim Erwachsenen noch gegeben sein. Darauf deuten u. a. die im vorhergehenden Abschnitt angeführten Befunde zur Spezifität von Einstellungen hin. Zugleich müssen wir auch

Prozentanteil
aller moralischen
Aussagen



1. Stadium: Vormoralische Ebene
 - Typ 1: Orientierung nach Strafe und Gehorsam (Befolgung von Anordnungen mit dem Ziel der Strafvermeidung)
 - Typ 2: Naiver instrumenteller *Hedonismus* (Konformes Verhalten um einer Belohnung willen oder um entzogene Gunst zurückzuerlangen)
2. Stadium: Moral der konventionellen Rollenkonformität
 - Typ 3: Moral des „braven Kindes“ (Moralisches Verhalten dient der Herstellung bzw. Aufrechterhaltung guter Beziehungen, die sozial gebilligten Verhaltensweisen werden übernommen)
 - Typ 4: Autoritätsmoral (Das Kind verhält sich normenkonform, um der Kritik durch Autoritätspersonen zu entgehen bzw. um Schuldgefühle zu vermeiden)
3. Stadium: Moral der selbstakzeptierten Grundsätze
 - Typ 5: Moral als Folge sozialer Konventionen und akzeptierter Gesetze (Das Kind erkennt, daß Rechte des Einzelnen und der Gruppe geschützt und respektiert werden müssen, es verhält sich normenkonform, um die Achtung unbeteiligter Beobachter zu bewahren, die im Hinblick auf das Allgemeinwohl urteilen)
 - Typ 6: Moral aus Gewissensgrundsätzen (Man verhält sich konform, um sich nicht selbst verurteilen zu müssen)

Abbildung 1: Die Veränderung des moralischen Urteils (sechs Typen) zwischen dem 7. und 16. Lebensjahr (nach KOHLBERG 1963, aus NICKEL 1975 b, S. 140 f.).

den Einfluß sozialer, erzieherischer und individueller Differenzen (z. B. Niveau der Gesamtentwicklung) für die Entwicklung von Wertkonzepten berücksichtigen (vgl. 2.3.2). Zweifellos ist die moralische Entwicklung mit dem Jugendalter bzw. dem scheinbaren Erreichen eines bestimmten Stadiums noch keineswegs abgeschlossen, sondern auch im Erwachsenenalter können die Wertsysteme noch immer einem erheblichen Wandel unterworfen sein (vgl. HAVIGHURST u. TABA 1949, OERTER 1966). SCHRAML (1972) nimmt beim Erwachsenen vor Beginn des Altersabbaus die höchste Form der Flexibilität des moralischen Urteils an.

2.3.3.2. Kritik und Modifikation bisheriger Annahmen –

Moralische Entwicklung als Einstellungsänderung

Einen beachtenswerten Versuch, die Widersprüche zwischen verschiedenen Annahmen der Sequenzmodelle und beobachteten Fakten zu erklären, unternimmt der englische Psychologe und Pädagoge KAY (1975). Er geht davon aus, daß der heranwachsende Mensch im Verlauf seiner Entwicklung eine „ganze Reihe von qualitativ unterschiedlichen Moralitäten akkumuliert, die in der gleichen Person zu verschiedenen Zeiten operieren“ (S. 208). So ließe es sich verstehen, daß Kinder und Jugendliche gleichzeitig je nach Situation Reaktionen im Sinne unterschiedlicher Entwicklungsstufen zeigen. Danach gibt es bei der moralischen Entwicklung „kein nie wieder gut zu machendes Überbordwerfen früherer ‚Moralitäten‘, sie leben vielmehr weiter und in Koexistenz mit den neuen“ (S. 209).

Neben dieser Entwicklungstendenz einander ablösender oder verdrängender Einstellungen, die die verschiedenen Niveaus der moralischen Reife kennzeichnen sollen, nimmt KAY (1975) noch einen zweiten davon unabhängigen Prozeß an, der sich mit dem ersten gleichsam überlagert. Er besteht darin, daß sich sog. primäre moralische Einstellungen kontinuierlich entwickeln und vom Jugendalter an zunehmend das moralische Handeln bestimmen. Als solche primären moralischen Einstellungen nennt er *Rationalität*, *Verantwortlichkeit*, *Altruismus* und *moralische Unabhängigkeit*. Er meint, daß sich diese Merkmale als Kennzeichen einer moralischen Reife aus den bisherigen Untersuchungen insgesamt gleichsam als Sublimat herauskristallisieren lassen.

Unter *Rationalität* versteht er die Bereitschaft, vernünftig die moralischen, dem Menschen aufgegebenen Forderungen zu erörtern, unter *Verantwortlichkeit* die Bereitschaft, die Schuld für die eigenen Handlungen auf sich zu nehmen und als *moralische Unabhängigkeit* bezeichnet er den Grad, in dem ein Individuum bereit ist, moralische Entscheidungen allein zu treffen, unabhängig von anderen (vgl. S. 216).

Anfangs müssen diese sich allmählich entfaltenden moralischen Einstellungen nach der Annahme von KAY (1975, S. 216) „in den Grenzen früherer

„Moralitäten“ operieren, doch schließlich werden sie bestimmend und kennzeichnen damit den „moralisch reifen Menschen“. Auf diese Weise meint er die Ergebnisse jener Untersuchungen, die eine Entwicklung einander ablösender, qualitativ verschiedener, Stadien postulierten, mit solchen Befunden in Einklang bringen zu können, die eher auf ein kontinuierliches Wachstum hindeuten (vgl. MORRIS 1958, ISAACS 1964).

In diesem Versuch liegt jedoch die entscheidende Schwäche seines Ansatzes. Er möchte zwei Entwicklungsmodelle miteinander in Einklang bringen, die beide von grundsätzlich unterschiedlichen Positionen ausgehen. Insbesondere vermag er sich nicht von der Vorstellung eines qualitativen und damit sprunghaften Fortschreitens zu lösen. Im Gegenteil, er unterstützt ausdrücklich das Postulat eines hypothetischen kritischen Punktes zwischen zwei aufeinanderfolgenden Qualitätsstufen. Andererseits schließt er auch die Möglichkeit eines kontinuierlichen Zuwachses im Sinne eines immer Größer- oder Mehrwerdens nicht aus. Das zwingt ihn letztlich zur Annahme zweier unterschiedlicher Entwicklungsverläufe, für die es keine plausible empirische Begründung gibt.

Insbesondere vernachlässigt er dabei die Tatsache, daß sich jene Ergebnisse, die für das eine oder andere Entwicklungsmodell zu sprechen scheinen, deutlich als methodenabhängig erwiesen. So kann z.B. schon die Auswahl der Aufgaben entweder Ergebnisse eher in der einen oder in der anderen Richtung provozieren. Bei Zugrundelegung eines Sequenzmodells werden z.B. in der Regel solche Aufgaben bevorzugt, die möglichst deutlich zwischen benachbarten Stufen differenzieren. Hinsichtlich der Sequenzmodelle von PIAGET konnte diese Methodenabhängigkeit sowohl für die intellektuelle als auch für die moralische Entwicklung aufgezeigt werden (vgl. OERTER 1972, NICKEL 1975 a u. b). Hier seien dafür beispielhaft nur zwei Befunde angeführt:

BOEHM (1962 a u. b, 1963 a u. b) stellte in einer Reihe von Untersuchungen an Kindern verschiedenen Alters und aus unterschiedlichem sozialem sowie schulischem Milieu fest, daß der Grad der moralischen Reife (im Sinne der einen oder anderen Entwicklungsstufe) ganz erheblich mit der Art der dargebotenen Geschichten variierte. Ferner zeigte sich wie in anderen Untersuchungen zum intellektuellen Entwicklungsstand eine sehr große Varianz zwischen gleichaltrigen Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten sowie bei Kindern mit verschiedenen Intelligenztestwerten. Weiterhin berichtet BANDURA (1962) von einem Experiment, in dem er gemeinsam mit McDONALD nachweisen konnte, daß sich die von PIAGET angenommene Stufenfolge durch den Einsatz von Modellpersonen in Verbindung mit einer Bekräftigung entsprechender Antworten auf die Problemgeschichten in beliebiger Weise verzögern, verändern oder gar umkehren läßt. Beantwortet z.B. ein als Modell fungierender Erwachsener in einer Kindergruppe die Fragen zu den Geschichten in anderer oder gar in entgegengesetzter Weise als dies die Kinder in einem Vorversuch taten, und wird er dafür durch den VL noch bekräftigt, so ändert sich in weiteren Versuchen auch das Urteil der Kinder in analoger Weise.

Diese Befunde bestätigen zum einen nochmals die wichtige Rolle des Nachahmungs- und Bekräftigungslernens für den Erwerb moralischer Konzepte, zum anderen weisen sie aber auch auf Möglichkeiten der erzieherischen Beeinflussung und Änderung solcher Einstellungen hin. Ganz offensichtlich handelt es sich keineswegs um so stabile Verhaltenstendenzen, wie sie etwa bestimmte intellektuelle Fähigkeiten darstellen. Insofern hat möglicherweise auch die eingangs dargelegte Analogie zwischen intellektuellem und moralischem Entwicklungsmodell die Annahme fester moralischer Verhaltensmuster begünstigt, die einmal erworben, das künftige Verhalten in entscheidender und relativ konsistenter Weise bestimmen sollen. Wir wissen heute, daß dies nicht einmal für das kognitive Verhalten zutrifft (vgl. NICKEL 1975 b), noch viel weniger dürfte es für moralische Wertkonzepte gelten.

In dem Versuch einer Überwindung derartiger Vorstellungen mag denn auch die eigentliche Bedeutung des Ansatzes von KAY (1975) zu sehen sein. Nachdrücklich verweist er darauf, daß es sich bei der moralischen Entwicklung nicht in erster Linie um analoge Fähigkeiten handelt, wie sie das Kind beim intellektuellen Wachstum erwirbt, sondern um Einstellungen, die erlernt und modifiziert werden können und deren unbestreitbares Merkmal die Tatsache ist, daß sie für bestimmte Situationen spezifisch sind (S. 211). Unabhängig davon besitzen sie wie alle Einstellungen auch die Qualität bleibender psychischer Systeme (ALLEN 1961). Diese Tatsache vermag auch die Beobachtung der starken Überlappung bzw. des Weiterbestehens einmal erworbener primitiverer moralischer Konzepte auf späteren Altersstufen zu erklären, wie sie u. a. KOHLBERG (1963, 1964) und auch MÜLLER (1968) feststellten, bis hin zu einem Nebeneinander verschiedener Wertkonzepte im Jugendalter und auch noch bei Erwachsenen (vgl. NICKEL 1975 b). Die Frage, inwieweit sich bestimmte moralische Einstellungen, die KAY (1975) als primär bezeichnet und für die er unnötigerweise einen separaten Entwicklungsprozeß annimmt, im Erwachsenenalter etablieren und evtl. gegenüber anderen durchsetzen, dürfte außer von den bereits genannten differenzierenden Bedingungen nicht zuletzt auch von den konkreten Erfahrungen des Erwachsenen im Beruf und in seinen vielfältigen sozialen Beziehungen abhängen.

Literaturempfehlung

- KAY, W.: Die moralische Entwicklung des Kindes. Schwann, Düsseldorf 1975.
MÜLLER, R.: Entwicklung des sozialen Wertbewußtseins. Eine empirische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen. Beltz, Weinheim 1968.
NICKEL, H.: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bd. II, Schulkind und Jugendlicher. Huber, Bern u. Stuttgart 1975 b, (Kap. II, D, 4 u. VI, C, 4).

2.4. Die Ausbildung und Differenzierung von Interessen

2.4.1. Altersspezifische Veränderungen

2.4.1.1. Die Genese von Interessen in den ersten Lebensjahren

Interessen als subjektiv positiv bewertete Zielvorstellungen mit motivationaler Wirkung (vgl. 2.1.3) lassen sich bereits in den ersten Lebensjahren beobachten, spätestens dann, wenn das Kind beginnt, sich zielgerichtet mit Objekten seiner Umwelt auseinanderzusetzen. Läßt man dabei außer acht, mit welchem Grad an Bewußtheit und Absicht dies geschieht, so wird man auch schon dem Säugling etwa vom fünften bis sechsten Lebensmonat an erste, allerdings noch völlig undifferenzierte und unstrukturierte Interessen zusprechen müssen. Denn dies ist die Zeit, in der er sich bereits in steigendem Maße spontan Person- und Dingobjekten seiner unmittelbaren Umgebung zuwendet:

Er dreht sich z.B. zur vertrauten Pflegeperson um und lächelt sie an, streckt ihr die Arme entgegen und etwas später bewegt er sich gar rutschend oder kriechend auf sie zu; er beschäftigt sich spielerisch mit seinem eigenen Körper (Experimentierbewegungen) und beginnt zunehmend, nach Gegenständen zu greifen und mit ihnen im Sinne erster Tätigkeitsspiele zu hantieren (vgl. NICKEL 1975 a).

Dabei trifft er durchaus schon eine gewisse Auswahl unter möglichen Reizangeboten, wenn diese auch sicher keineswegs bewußt erfolgt und sehr schnell wechseln kann. Sofern man jedoch unter Interessen Einstellungen versteht, die sich durch eine Tendenz auszeichnen, auf bestimmte Gegenstände oder Gegebenheiten der Umwelt besonders zu achten (DREVER u. FRÖHLICH 1972), darf man mit den genannten Einschränkungen annehmen, daß der Säugling Interesse für bestimmte Objekte zeigt.

Die Frage, ob man auch die bereits in den ersten Lebenswochen und Monaten beobachtete Bevorzugung komplexer Konfigurationen vor einfachen Reizmustern in diese Begriffsbestimmung einbeziehen will, unabhängig davon, ob man der Annahme folgt, es handele sich um eine angeborene Reaktion (vgl. FANTZ 1958 u. 1961), besitzt rein hypothetischen Charakter und soll deshalb in diesem Zusammenhang nicht diskutiert werden.

Die Anfänge der Entwicklung von Einstellungen bzw. Verhaltenstendenzen, die wir im Sinne der o. a. Definition als Interessen bezeichnen können, reichen also zurück bis auf jene spontane Aktivität des Säuglings, wie sie sich erstmals in den Experimentierbewegungen mit zielgerichteter Tendenz

manifestiert. Bei dieser Spontaneität scheint es sich zwar um eine biologisch-genetische Disposition zu handeln, denn sie ist bereits von den ersten Lebensstagen an zu beobachten (zunächst in Form scheinbar sinnloser Impulsivbewegungen), die Entwicklung zum aktiven Experimentieren ist jedoch in erheblichem Maße umwelt- und damit lernabhängig.

Auf diese Tatsache weisen u. a. auch die verschiedenen Ergebnisse zur Hospitalismusforschung hin. So sind die bei Heimkindern vielfach zu beobachtenden Entwicklungsrückstände nach neueren Ergebnissen in erster Linie auf die reizarme Umgebung und auf mangelnde Anregungen in den Heimen zurückzuführen (vgl. LEHR 1974); sie lassen sich meistens schon im ersten Lebensjahr in einer verminderten aktiven Zuwendung zur Umwelt erkennen (vgl. SPRITZ 1945 u. 1946) sowie in den verzögerten Ansätzen zum Spielverhalten. Andererseits ist zu beobachten, daß ein reichhaltiges Angebot an Umweltreizen, sowohl an visueller Stimulation (vgl. WHITE 1965) als auch an persönlicher Zuwendung, die Gesamtentwicklung des Kindes und dabei nicht zuletzt seine tätige Auseinandersetzung mit der Umwelt wesentlich zu fördern vermag (vgl. NICKEL 1975 a). Das wird ferner durch die Befunde von OSOFSKY u. DANZGER (1974) bestätigt, daß aufmerksame und sensitive Mütter durch ihr Verhalten ähnliche Verhaltensweisen schon bei Säuglingen anregen.

Die Ausbildung der Interessenstruktur ist also von Anfang an eine Folge sowohl äußerer Stimulation als auch einer aktiven Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt und insofern ein wichtiger Hinweis darauf, daß Entwicklung der aktiven Mitwirkung des Kindes selbst bedarf (vgl. NICKEL 1975 a).

Auf dieser frühen Altersstufe zeigt sich auch bereits recht deutlich der motivationale Charakter von Interessen (vgl. 2.1.3) bzw. die Tatsache, daß sie sich in einer gesteigerten (emotionalen) Anteilnahme an bestimmten für bedeutungsvoll erachteten Gegenständen oder Ereignissen und einer entsprechenden selektiven Aufmerksamkeit äußern (vgl. Bd. I, 4.1 u. 4.5). Das Kleinkind wendet sich in der Regel nur solchen Objekten zu, die für es einen unmittelbaren subjektiven Befriedigungswert besitzen (Egozentrismus im Sinne von PIAGET 1923, 1950/74), es vermag sich noch nicht unabhängig von seinen augenblicklichen Bedürfnissen mit einem Gegenstand zu beschäftigen. Vielmehr erwartet es stets einen sofortigen Lustgewinn; sobald das Bedürfnis befriedigt ist, verliert das Objekt seinen Anreiz, und das Kind wendet sich einem anderen zu. Entsprechend kann die Beschäftigung mit einzelnen Gegenständen sehr rasch wechseln (vgl. NICKEL 1975 a). Es bestehen also noch keine stabilen Interessen im Sinne relativ überdauernder Verhaltensdispositionen (vgl. 2.1.3).

Andererseits zeigt sich jedoch, daß sich auch schon das Kleinkind u. U. relativ lange und ausdauernd ein und demselben Gegenstand zuwenden oder eine bestimmte Betätigung über längere Zeit ausführen kann, wenn diese Beschäftigung immer wieder neuen Lustgewinn gestattet. Das gilt vor

allem für Spieltätigkeiten, die eine sehr einfache Zielstruktur besitzen und eine nur kurz vorweggreifende Zeitperspektive erfordern (vgl. HECKHAUSEN 1964), d. h. die rasch zum Erfolg führen. Eine weitere wichtige Voraussetzung besteht darin, daß sie der Eigenaktivität des Kindes, seinem Bedürfnis nach Bewegung und Betätigung, entgegenkommen müssen. In der weitgehenden Erfüllung dieser Bedingungen ruht auch ein wesentlicher Erfolg der Pädagogik von Maria MONTESSORI (1913, 1926, 1928, 1966, 1969, 1973; OSWALD 1967; SCHULZ-BENESCH 1970). Sie hatte diese Fähigkeit einer ausdauernden Beschäftigung auch kleiner Kinder mit einzelnen Objekten in verschiedenen Situationen zuvor sorgfältig beobachtet (MONTESSORI-Phänomen).

2.4.1.2. Die weitere Differenzierung der Interessenstruktur

Der wichtigste Tätigkeitsbereich, in dem sich die *Interessen des Kindes zuerst differenzieren, stellt zweifellos das Spiel* dar. Es entwickelt sich unmittelbar aus dem o. a. spontanen Experimenten, das sich in den einfachen Tätigkeitsspielen des Zweijährigen fortsetzt (NICKEL 1975 a). In dem Ausmaß, in dem sich das Spiel des Kindes in den folgenden Lebensjahren inhaltlich und formal differenziert, bilden sich auch verschiedene Interessen heraus, die sich in der unterschiedlichen Bevorzugung bestimmten Spielmaterials bzw. einzelner Spielformen äußern (HETZER 1972). Das Vorschulkind läßt in dieser Hinsicht schon eine recht deutliche Vorliebe oder Abneigung erkennen, doch sind die entsprechenden Interessen noch sehr situationsabhängig und damit instabil.

Eine starke *Erweiterung und Differenzierung erfahren die Interessen des Kindes im Verlaufe der Schulzeit*. Das hat sowohl eine entwicklungsimmanente als auch eine äußere Ursache. Die erstere besteht in dem fortschreitenden Abbau jenes egozentrischen Weltbildes, demzufolge sich das Kleinkind als Mittelpunkt seiner Welt erlebt und diese vorwiegend aus der Perspektive seiner augenblicklichen Wünsche, Gefühle und Bedürfnisse wahrnimmt. Bereits im Vorschulalter beginnt sich eine zunehmend sachgerechtere Einstellung zur Umwelt anzubahnen, die sich in den ersten Grundschuljahren endgültig durchsetzt (vgl. NICKEL 1975 a u. b).

Die Beziehung des Schulkindes zu seiner Umwelt ist in erster Linie gekennzeichnet durch ein vorherrschendes Interesse an der Erforschung und Durchdringung ihrer konkreten Erscheinungen auf der Basis einer sachbezogenen, realitätsgerechten Auseinandersetzung (vgl. NICKEL 1975 b). Dieser kritische Realismus in der Umweltorientierung, verbunden mit einem starken Interesse an einer Durchdringung der Sachwelt, konnte in Untersuchungen aus den verschiedensten Bereichen bestätigt werden (RIES 1946, HASELOFF 1953, LANGHORST 1967, VÖLKE 1971). Andererseits eröffnen der Schuleintritt und

ein in den folgenden Jahren fortschreitend differenzierteres Lehrangebot dem Kind in dieser Hinsicht auch immer mehr Möglichkeiten. Wie stark die Ausbildung von Interessen im Schulkindalter gerade von solchen äußeren Angeboten abhängig ist, zeigt sich eindrucksvoll in den zahlreichen Ergebnissen über die unterschiedliche Interessenstruktur von Schülern verschiedener Schultypen, auf die später noch ausführlicher einzugehen sein wird (vgl. 2.4.2). Sie manifestiert sich ebenso in den auch noch näher zu analysierenden Befunden über schichtspezifische Einflüsse. Bereits im Vorschulalter können wir sie u. a. daran erkennen, daß sich je nach Art des Bildungsangebots durch Eltern oder außerfamiliäre vorschulische Erziehungseinrichtungen eine mehr realitätsbezogene Einstellung zur Umwelt schon deutlich früher durchsetzt als dies in älteren Arbeiten angenommen wurde (vgl. NICKEL 1975 a).

Gleichzeitig werden die Interessen im Verlaufe des Schulkindalters zunehmend stabiler, es bilden sich erste relativ überdauernde Verhaltensdispositionen bezüglich bestimmter Klassen von Objekten und Tätigkeiten heraus (vgl. 2.1.3), die z. T. bis in das Erwachsenenalter erhalten bleiben können. Das wird durch eine neuere Längsschnittuntersuchung von LEDERLE-SCHENK (1972, 1974) an etwa 600 männlichen Jugendlichen bestätigt. Die Probanden wurden über einen Zeitraum von vier Jahren in jährlichem Abstand mit einem Interessen-Differenzierungs-Fragebogen (IDF) untersucht. Aufgrund der Ergebnisse kommt die Autorin sogar zu dem Schluß, daß schulische und berufliche Ausbildung bei berufstätigen Jugendlichen über das 14. Lebensjahr hinaus kaum mehr einen wesentlichen umprägenden Einfluß auf die primäre Interessenentwicklung auszuüben vermögen.

Das weist nachdrücklich auf die große Bedeutung der Schulzeit für die Ausbildung und Differenzierung der Interessenstruktur hin, ganz besonders auf die wichtige Aufgabe und Verantwortung, die damit der Schule selbst zufällt. Von der Art ihres Bildungsangebots und dem Grad der davon ausgehenden anregenden Wirkung wird die Entwicklung der Interessen des künftigen Erwachsenen in entscheidender Weise bestimmt. Dabei scheint insbesondere für die Hauptschulabsolventen die Schulzeit offensichtlich so etwas wie einen kritischen Entwicklungsabschnitt darzustellen. Andererseits zeigte sich in derselben Untersuchung, daß die individuelle Veränderung und Differenzierung der Interessen am Ende des Jugendalters noch keineswegs zum Abschluß gekommen ist.

2.4.1.3. Leseinteressen als Kennzeichen des geistigen Weltbildes

Bereits seit den Anfängen einer empirischen kinder- und jugendpsychologischen Forschung wurde die Interessenentwicklung am Beispiel der bevorzugten Lektüre untersucht. An dem Wandel der vorherrschenden Leseinter-

essen im Verlaufe des Schulkind- und Jugendalters glaubte man lange Zeit auch den Einfluß sog. phasentypischer Merkmale aufzeigen zu können. Schon Karl BÜHLER (1918) erblickte in der Art der jeweils dominierenden Lesestoffe einen Hinweis auf die Struktur des geistigen Weltbildes beim Kinde. Daher kennzeichnete er die Entwicklung im Vorschul- und Schulkindalter durch die von allgemein bekannten und beliebten Kinderbüchern abgeleiteten Begriffe „Struwelpeter“- , „Märchen“- und „Robinsonalter“. In zahlreichen Untersuchungen hat sich seither einerseits durchaus bestätigt, daß sich die Leseinteressen mit fortschreitender Entwicklung nicht nur in bestimmter Weise verändern – das wäre banal –, sondern daß sich darin auch wesentliche Kennzeichen der kognitiven Entwicklung und der Veränderung in den Umweltbeziehungen widerspiegeln (vgl. NICKEL 1975 b). So verlagert sich z.B. das Leseinteresse im Verlaufe des Schulkindalters von Themen der Phantasiewelt über solche, die sich auf reale Objekte und Begebenheiten in der Umwelt des Kindes beziehen, hin zu Ereignissen in einer Fernwelt im Sinne von Erlebnissen aus anderen Ländern und Kulturen, wie sie etwa Indianerbücher, Reise- und auch Kriegserlebnisse beinhalten (vgl. HASELOFF 1953). Zu Beginn der Reifezeit dominiert das Interesse an exotischen Abenteuern bzw. an spannungsgeladenen Schicksalen einzelner Personen, auch im Sinne sog. Schundliteratur (LIPPERT 1934, BEEG 1963, ROSENMAYR u. a. 1966). Andererseits zeigte sich in neueren Untersuchungen eine wachsende Vielfalt der bevorzugten Lesestoffe, die sowohl auf eine entsprechende Differenzierung der individuellen Interessen als auch auf eine große Variationsbreite zwischen verschiedenen Untergruppen im Sinne einer interindividuellen Streuung (vgl. ROSENMAYR u. a. 1966, VÖLKE 1971) hinweisen. Diese Vielfalt läßt die schon seit jeher umstrittene Abgrenzung bestimmter Phasen dominierender Leseinteressen als völlig unmöglich erscheinen (vgl. VÖLKE 1971), wie überhaupt die Entwicklung der Interessen im Schulkind- und Jugendalter durch zahlreiche differenzierende Faktoren bestimmt wird, die sich z. T. sehr stark wechselseitig beeinflussen und mögliche Alterstrends in hohem Maße überlagern.

2.4.2. Einflüsse externer Bedingungsvariablen

2.4.2.1. Die Wechselbeziehung ökologischer und psychophysischer Bedingungen

Als äußere Bedingungsvariablen, die eine Differenzierung der Interessenstruktur bewirken, sind vor allem vier Faktorengruppen zu nennen: Epochalpsychologische Einflüsse, sozioökonomische Bedingungen, Geschlechtsstereotype und Erziehungsstile. Sie interferieren im Verlaufe des Kindesalters in wachsendem Ausmaß mit altersspezifischen Bedingungen und

verursachen schließlich den weitaus größten Anteil der interindividuellen Variation. Das bedeutet z.B., daß schon zu Beginn des Jugendalters die Schichtzugehörigkeit, das Ausmaß der Internalisation bestimmter Geschlechtsstereotype und die bisher erfahrenen Erziehungsformen eine wesentlich bessere Voraussage von Art und Niveau der jeweiligen Interessen gestatten als die Kenntnis des psychophysischen Entwicklungsstandes. Zwar konnte in einigen älteren Arbeiten gerade zu Beginn der Reifeentwicklung ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen körperlichen Reife-kriterien (z.B. Menarche) und der Interessenentwicklung (gemessen mit verschiedenen Interessentests) nachgewiesen werden (PRESSEY 1933, SULLIVAN 1934, STONE u. BARKER 1937), doch darf man diese Ergebnisse nicht ohne weiteres im Sinne einer einfachen und direkten Kausalbeziehung interpretieren. Es erscheint vielmehr plausibel, auch hier eine Interferenz mit erzieherischen Faktoren und Rollenstereotypen anzunehmen, etwa in dem Sinne, daß z.B. ein frühreifes Mädchen bei Eltern und Erziehern in der Regel andere Erwartungshaltungen auslöst und auch anders behandelt wird als ein spätentwickeltes und daß es sich u. U. auch selbst stärker mit dem Rollenstereotyp älterer Mädchen identifiziert (vgl. NICKEL 1975 b, S. 384 f.). Die Bedeutung der genannten vier Faktorengruppen für die Interessenentwicklung soll nun im folgenden noch anhand verschiedener Untersuchungsergebnisse beispielhaft erläutert werden. Auf die enge Wechselbeziehung jener Bedingungen wurde bereits hingewiesen, eine isolierende Betrachtung schließt daher notwendigerweise einen entsprechenden Abstraktionsgrad ein.

2.4.2.2. Epochalpsychologische Einflüsse

Sie lassen sich am deutlichsten bei der bevorzugten Lektüre nachweisen. Einen entsprechenden Wandel können wir z.Z. bereits im Vorschulalter und in den ersten Grundschuljahren beobachten. Zugleich überlagert er sich sehr stark mit erzieherischen Bedingungen in Elternhaus, Kindergarten und Grundschule. Galten noch vor zwei Jahrzehnten die sog. Kinder- und Hausmärchen als die diesem Alter angemessenste Lektüre zum Vorlesen und später auch zum Selbstlesen, so hat sich diese Einstellung nicht zuletzt unter dem Einfluß verschiedener kritischer Beiträge sowohl aus psychologischer Sicht (vgl. NICKEL 1975 a) als auch seitens einer literaturwissenschaftlichen Analyse von Kinder- und Jugendbüchern (vgl. DODERER 1969) erheblich gewandelt. Sowohl für das Kindergarten- als auch für das Grundschulkind ist seither ein breites und vielfältiges Literaturangebot entstanden, das nun seinerseits wiederum wesentlich das Interesse der betroffenen Kinder zu wecken und damit gegenüber früheren Jahrzehnten zu verändern vermochte (vgl. NICKEL u. SCHMIDT 1975).

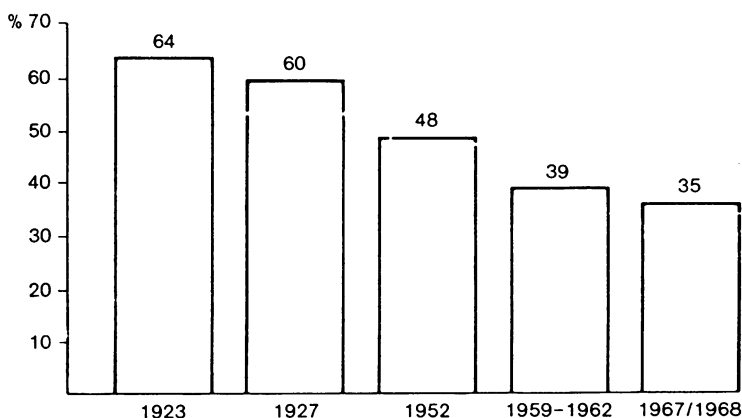


Abbildung 2: Der Anteil des Abenteuerbuchs an der Lektüre dreizehn- bis fünfzehnjähriger Jugendlicher in Untersuchungen aus den Jahren 1923 bis 1967/68 (aus NICKEL 1975 b, S. 387).

Eine ähnliche Entwicklungstendenz können wir im ausgehenden Schulkind- und beginnenden Jugendalter beobachten. Das bei Untersuchungen aus früheren Jahrzehnten in diesem Alter weitaus dominierende Abenteuerbuch ist seither im Ausmaß seiner Beliebtheit ständig rückläufig, wie Abbildung 2 veranschaulicht. Sein Anteil an der bevorzugtesten Lektüre sank von 64% bei Erhebungen im Jahre 1923 (nach BUSSE 1927) auf lediglich 35% bei Befragungen in den Jahren 1967/68 (nach VÖLKE 1971). Die Ursachen dafür sind vielfältiger Art und lassen sich kaum eindimensional erklären. Ein wichtiger Faktor deutet sich jedoch in einer gleichzeitigen Zunahme der Hinwendung zu Sachbüchern und zu historischen Romanen an (ROSENMAYR u. a. 1966, VÖLKE 1971). Insbesondere bei den Sachbüchern handelt es sich um eine Literaturgattung, die im Verlaufe der letzten 10 bis 15 Jahre eine ganz erhebliche Ausweitung und Differenzierung im Angebot erfahren hat.

Ein solches Angebot kann einerseits zur Weckung bzw. Förderung entsprechender Interessen führen, weil sich die Einstellungen der Konsumenten, in diesem Falle also der Kinder und Jugendlichen, entsprechend verändert haben, und zwar im Hinblick auf eine größere Nüchternheit, Versachlichung und eine verstärkte Neigung zur Durchdringung realer Sachverhalte. In diese Richtung weisen sowohl die Ergebnisse von BERTLEIN (1960), der bei Jugendlichen eine deutliche Tendenz in dieser Richtung beobachtete, als insbesondere auch eine epochalpsychologische Untersuchung von KÜPPERS (1964). Diese Autorin meinte in Tagebuchaufzeichnungen von Studentinnen gegenüber früheren Generationen (vgl. Ch. BÜHLER 1934) eine weit weniger gefühlsbetonte und mehr realitätsbezogenere Einstellung zu erkennen. Andererseits wird sich aber eine neue Literaturgattung erst ausbreiten

können, wenn sie auf ein schon (zumindest latent) vorhandenes Interesse stößt. Wahrscheinlich haben auch hier Bedarf und Angebot sich gegenseitig ergänzt und zu einer Veränderung der Leseinteressen geführt.

Deutliche epochalpsychologische Einflüsse zeigen sich auch dann, wenn man die Interessenstruktur von Jungen und Mädchen miteinander vergleicht. So stellte z.B. VÖLKE (1971) fest, daß Mädchen zunehmend solche Lese-stoffe bevorzugen, die nach dem Verständnis früherer Epochen vorzugsweise für Jungen geeignet schienen, während diese keineswegs eine gegenläufige Tendenz erkennen lassen. Ähnliche Resultate ergaben sich bei einer EMNID-Untersuchung auch bezüglich der technischen Interessen (vgl. BLÜCHER u. a. 1966). Hier manifestiert sich deutlich eine epochale Veränderung der Geschlechtsstereotype im Hinblick auf eine Angleichung an das männliche Rollenverständnis (vgl. 2.4.2.3.).

2.4.2.3. Schichtenspezifische Differenzen

In fast allen Untersuchungen zeigten sich bisher vielfältige sozioökonomische Einflüsse auf die Ausbildung individueller Interessenstrukturen bei Kindern und Jugendlichen. Dabei trat zugleich auch eine weitgehende Überlagerung mit Bedingungen der schulischen Ausbildung zutage. In der schon angeführten Längsschnittuntersuchung an 600 Jugendlichen konnte LEDERLE-SCHENK (1972) bereits bei den Fünfzehnjährigen entsprechend den unterschiedlichen Ausbildungsbedingungen (Schulart, Berufsbildung) typische Interessenstrukturen nachweisen, die in den folgenden Jahren, je nach Ausbildungssituation zwar noch gewisse Schwankungen, jedoch kaum mehr eine wesentliche Verschiebung erkennen ließen.

Solche Unterschiede zwischen den verschiedenen sozialen Schichten bzw. Ausbildungsgruppen traten in mehr oder weniger gravierender Weise auf fast allen wichtigen Interessengebieten zutage. Lediglich der Bereich des Sports scheint hier eine gewisse Ausnahme darzustellen, wenn man allein das Ausmaß sportlichen Interesses betrachtet. Dieses ist bei Jugendlichen aus allen Sozialschichten annähernd gleich groß.

Mit Werten bis zu 90% (ROSENMAYR 1963) muß man sportliche Betätigungen zweifellos als dominierendes und allgemein verbreitetes Interessengebiet jugendlicher bezeichnen. Deutliche schichtenspezifische Unterschiede ergeben sich aber bereits dann, wenn man die ausgeübten Sportarten näher betrachtet. So betätigen sich z.B. 49% der befragten jugendlichen Arbeiter aktiv beim Fußball, dagegen nur 32% der höheren Schüler und lediglich 21% der Angestellten; umgekehrt betreiben 34% der Schüler und 27% der Angestellten Turnen und Gymnastik, aber nur 13% der Arbeiter. Bei den Werten für die Schüler wird man hier allerdings auch die unterrichtsbedingte Sportausübung berücksichtigen müssen. BLÜCHER u. a. (1966) sehen in diesen Abweichungen zwischen den sportlichen Interessen der einzelnen Berufsgruppen sog. „Restfaktoren aus der klassengespaltenen Gesellschaft“ (S. 55).

Den weitaus größten Unterschied in der Interessenstruktur bei Jugendlichen verschiedener Sozialschichten findet man bei Erhebungen zu politischen und auch zu sozialen Interessen. So interessierten sich nach ROSENMAYR u. a. (1966) in Österreich zwar 65 % der höheren Schüler, aber nur 22 % der Lehrlinge für den politischen Teil der Tagespresse; die von VÖLKE (1971) mitgeteilten analogen Werte für deutsche Jugendliche betragen 57 % zu 21 %.

Zu ähnlichen Befunden gelangte LEDERLE-SCHENK (1962) aufgrund der mit einem Interessen-Differenzierungs-Fragebogen (IDF) erhobenen Werte. Danach war bei höheren Schülern das Interesse an politischen und sozialen Problemen sehr deutlich ausgeprägt, und zwar fast ebenso hoch wie für Literatur, Musik und Kunst. Auch bei kaufmännischen Lehrlingen ließ es sich noch deutlich nachweisen, wenn auch in geringerem Ausmaß als bei höheren Schülern, bei handwerklichen Lehrlingen war es nur noch sehr gering, und bei jugendlichen Arbeitern erreichte es einen ausgesprochenen Tiefpunkt.

Diese Befunde müssen alle, die eine von breiten Bevölkerungsschichten getragene Demokratie anstreben, außerordentlich bedenklich stimmen. Vor allem den Haupt- und Berufsschulen stellt sich die Frage, wie sie das politische und soziale Interesse ihrer Schüler stärker fördern können.

Gegenüber diesen Ergebnissen treten alle weiteren Befunde zu schichtenspezifischen Unterschieden in der Interessenstruktur bei Kindern und Jugendlichen hinsichtlich ihrer praktischen Bedeutung sicherlich in den Hintergrund. Daß sie sich bei den Lese-Interessen ebenso zeigen wie insbesondere bei dem Interesse für Kino, Theater oder Musik, erscheint nach der bisherigen Darstellung nur plausibel. Es soll daher auch hier nicht weiter auf einzelne Befunde eingegangen werden, dazu sei auf die zusammenfassende Darstellung bei NICKEL (1975 b, S. 381 ff.) verwiesen.

2.4.2.4. Der Einfluß geschlechtsspezifischer Rollenstereotype

Auch die geschlechtsspezifischen Rollenstereotype wirken sich in allen Bereichen differenzierend auf die Ausbildung der Interessenstruktur aus. Man versteht darunter jene Vorstellungen, die eine bestimmte Kultur oder Gesellschaft darüber entwickelt, welche Eigenschaften und Verhaltensweisen jedem der beiden Geschlechter angemessen sind (vgl. Bd. III, 4.2). Die im westeuropäisch-amerikanischen Kulturkreis lange Zeit dominierenden Rollenkonzepte verlangten von einem Jungen im allgemeinen nicht nur erhöhte Körperbeherrschung, größere Aggressivität, Durchsetzungsfähigkeit und vermehrten Ehrgeiz, sondern auch eine geringere Emotionalität und stärkere Unterdrückung seiner Ängste. Demgegenüber hatten Mädchen als Gegentyp körperliche Auseinandersetzungen zu meiden und sich sozial angepaßter zu verhalten; dafür galten sie als gefühlsbetonter, aber auch als

empfindsamer, ängstlicher und anlehnsbedürftiger (vgl. MUSSEN u. a. 1969). Diese Vorstellungen und die damit verbundenen Verhaltenserwartungen, die das Kind während der inner- und außerfamiliären Sozialisation übernimmt (vgl. 1.1 u. 1.2), beeinflussen selbstverständlich auch seine Ansprechbarkeit für die verschiedenen Reizangebote aus der Umwelt und seine Zuwendung zu bestimmten Betätigungsformen und somit die Ausbildung ihrer Interessen.

Die Tatsache, daß in der EMNID-Untersuchung an deutschen Jugendlichen zwar 52 % der befragten Jungen, aber nur 3 % der Mädchen Interesse am Fußballspielen zeigten, hängt sicherlich entscheidend mit solchen unterschiedlichen Vorstellungen über körperliche Betätigungsformen beider Geschlechter zusammen, wie umgekehrt auch die entsprechende Bevorzugung von Turnen und Gymnastik durch die Mädchen (41 % vs. 15 %). Dabei wirken unsere Erziehungseinrichtungen (Kindergärten, Schulen, Jugendverbände) durch ein entsprechend gestaltetes Angebot als wesentliche Sozialisationsagenten zur Durchsetzung entsprechender Rollenstereotypen (vgl. Bd. III, 4.2).

Im Extremfalle kann das dann dazu führen, daß die auf diese Weise geschlechtsspezifisch differenzierten Interessen auch als naturgegeben, d.h. anlagebedingt gelten. Das beste Beispiel dafür bietet die bis in die Gegenwart verbreitete Annahme, daß Mädchen nicht nur technisch weniger interessiert seien als Jungen, sondern daß sie im Durchschnitt auch über eine entsprechend geringere Begabung für dieses Gebiet verfügen. Beobachtungen bzw. verschiedene Untersuchungen aus Ländern, in denen von früh auf Mädchen ein gleiches technisches Ausbildungsangebot erhalten wie Jungen, widerlegen jedoch solche Vorstellungen (vgl. NICKEL 1975 b, S. 97). In ähnlicher Weise wurde noch bis in die Anfänge dieses Jahrhunderts Mädchen und Frauen generell eine geringere politische Begabung zugesprochen. Dies wirkt sich gegenwärtig noch in einem entsprechend verminderten Interesse der Mädchen an politischen Problemen aus, wie verschiedene Untersuchungen übereinstimmend bestätigen (BLÜCHER u. a. 1966, ROSENMAYR u. a. 1966, VÖLKE 1971). So interessieren sich z.B. in der BRD nur 21 % der weiblichen Oberschülerinnen für politische Nachrichten in der Tageszeitung gegenüber 57 % der gleichaltrigen Jungen (VÖLKE 1971), bei Volksschulabsolventen beträgt das entsprechende Verhältnis 12 % zu 21 %.

In einigen Untersuchungen aus den letzten Jahren deutet sich zwar eine gewisse Angleichung der geschlechtsspezifischen Interessenunterschiede an, so bei den Lese-Interessen (VÖLKE 1971). Dies ist zweifellos die Folge einer wachsenden Kritik an den bisherigen geschlechtsspezifischen Rollenbildern. Es zeigt sich aber, daß diese Verschiebung lediglich in einer Angleichung der weiblichen an die bisherigen männlichen Interessenstrukturen besteht, ohne daß sich auch eine gegenläufige Entwicklung bei Jungen andeutet, z.B. bei

der Ablehnung als weiblich geltender Lektüre, Sportarten oder gar textiler Gestaltung und hauswirtschaftlicher Ausbildung. Ähnliches ist bereits in früherem Alter bei bestimmten Spielarten und Spielgegenständen zu beobachten, so wählen Mädchen z. B. eher technisches Spielzeug als Jungen Puppenküchen. Eine solche Entwicklung birgt eindeutig die Gefahr einer Verengung der Variationsbreite der Interessen und schließlich auch der durch sie angeregten Betätigungsmöglichkeiten innerhalb unserer Gesellschaft. Sie kann zu einer effektiven Verarmung führen, falls ihr nicht rechtzeitig durch entsprechende erzieherische Maßnahmen gegengesteuert wird. Eine wichtige Voraussetzung dafür bildet zweifellos die Notwendigkeit, die bisher wirksamen und inzwischen fragwürdig gewordenen Rollenstereotype neu zu durchdenken, und zwar im Hinblick darauf, daß beide Geschlechter eine möglichst große Vielfalt individueller Entwicklungsmöglichkeiten erhalten, die bisher aber den Geschlechtern in unterschiedlicher Weise zugesprochenen Verhaltensmuster insgesamt innerhalb unserer Gesellschaft durchaus bestehen bleiben (vgl. NICKEL 1975 b, S. 383 f.).

2.4.2.5. Die Bedeutung familiärer Erziehungsstile und außerfamiliärer Sozialisationsvariablen

Alle drei bisher genannten Faktorengruppen wirken zweifellos in entscheidender Weise auch durch die Vermittlung von familiären und außerfamiliären Erziehungspersonen auf die Ausbildung der Interessen bei Kindern und Jugendlichen. Damit berühren wir die große Bedeutung, die dem Erziehungsprozeß für die Entwicklung einer vielfältig differenzierten Interessenstruktur zukommt. Das bestätigt sich hinsichtlich des elterlichen Einflusses z. B. recht anschaulich in jenen Erhebungen zum politischen Interesse, die ergaben, daß 89 % jugendlicher Leser von parteigebundenen Zeitungen dasselbe Organ bevorzugten wie ihre Eltern (ROSEN MAYR u. a. 1966). Es deutet sich für die Schule z. B. in Befunden von VÖLKE (1971) an, nach denen sich bei einer Teilgruppe der Volksschulabsolventen deutliche positive Einflüsse einer literarischen Erziehung auf die Lese-Interessen feststellen ließen.

Darüber hinaus ist aber auch in dem jeweils praktizierten Erziehungsstil (vgl. 5.) eine wichtige differenzierende Bedingungsvariable zu sehen. Sein Einfluß bestätigte sich gerade im Zusammenhang mit einem Problem, bei dem naive Betrachter ihn in dieser Form kaum vermutet hätten, nämlich bei protestierenden Studenten. So registrierte FLACKS (1967) in einer Untersuchung an Studierenden der Universität Chicago, die sich aus politischen und sozialen Anlässen aktiv an Demonstrationen beteiligten, eine relativ hohe Übereinstimmung mit entsprechenden Einstellungen ihrer Väter; dasselbe galt umgekehrt auch für solche Studenten, die sich bei diesen Prote-

sten passiv verhielten. Außerdem zeigte sich aber insbesondere ein enger Zusammenhang mit dem perzipierten Erziehungsstil (vgl. Kap. 5.1.2.1) beider Elternteile derart, daß protestierende Studenten sowohl ihre Väter als auch ihre Mütter deutlich permissiver einschätzten als dies bei ihren nichtprotestierenden Kommilitonen der Fall war.

Neben familiären und schulischen Erziehern wirken zweifellos noch eine Vielzahl anderer Sozialisationsagenten auf die Ausbildung von Interessen bei Kindern und Jugendlichen ein. Eine sehr wichtige Funktion besitzt dabei die Altersgruppe, daneben sind vor allem Massenmedien und Werbeträger der verschiedensten Arten zu nennen. Daß diese durchaus einen weit größeren Einfluß erlangen können als Eltern und Lehrer, mag noch am Beispiel des musikalischen Interesses aufgezeigt werden. Nach Ergebnissen sowohl aus dem amerikanischen (COLEMAN 1961) wie aus dem deutschsprachigen Raum (ROSENMAYR u. a. 1966) findet sog. klassische Musik bei Jugendlichen nur ein außerordentlich geringes Interesse, während die Vorliebe für Schlagermusik mit unvergleichlich großem Abstand dominiert, und zwar nicht nur bei Lehrlingen (95 % zu 1 %), sondern auch bei Oberschülern (72 % zu 17 %). Diese Werte (nach ROSENMAYR u. a. 1966) entsprechen in ihrem Verhältnis durchaus denen von COLEMAN (1961) mit 76 % zu 6,5 % für Jungen und 81 % zu 9,4 % für Mädchen. Hier treten sowohl geschlechtsspezifische als insbesondere auch schichtenspezifische Unterschiede deutlich gegenüber dem Altersgruppeneffekt zurück, den man als Sozialisationswirkung der Peer-group (vgl. 2.1) interpretieren kann. Er läuft darüber hinaus eindeutig der allgemein tradierten Werthierarchie zuwider. Gerade deshalb wird man sich hier fragen müssen, ob die entsprechenden Erziehungsinstanzen, in erster Linie die Schule, ihre Aufgabe in angemessener, d. h. in einer den Jugendlichen ansprechenden Weise wahrgenommen haben. Einen Hinweis darauf, daß das vielleicht nicht der Fall ist, könnte die Feststellung von ROSENMAYR u. a. (1966) liefern, daß der Begriff klassische Musik im Bewußtsein vieler Jugendlicher eine Art musealer Bedeutung angenommen hat. Das bedeutet aber, sie vermögen darin nichts zu erkennen, das ihrem aktuellen Lebensgefühl entspricht bzw. Ausdruck verleiht. Darunter fällt nach jenen Befunden auch die Einstellung zur zeitgenössischen (sog. modernen) Musik als Kunstgattung. Will man eine allgemeine erzieherische Erfahrung auf das Verhältnis der Jugend zur Musik übertragen, so wird man feststellen können, daß unerwünschte Einflüsse auf die Ausbildung der Interessen gerade dann wirksam werden, wenn die Erziehungspersonen ihre Aufgabe in unzulänglicher Weise erfüllen bzw. in einer Form, in der es nicht gelingt, Kinder und Jugendliche in einer sie persönlich berührenden Weise anzusprechen.

Literaturempfehlung

- LEDERLE-SCHENK, U.: Konstanz der Interessen während der Berufsausbildung. Psychol. Erz. Unterr., 1974, 21, 270–280.
- NICKEL, H.: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bd. I, Allgemeine Grundlagen – Die Entwicklung bis zum Schuleintritt. Huber, Bern u. Stuttgart 1975^a, Kap. IV, C u. VI, B; Bd. II, Schulkind und Jugendlicher. Huber, Bern u. Stuttgart 1975^b, Kap. II, C u. VI, A.
- ROSENMAYR, L., KÖCKEIS, E. u. H. KREUTZ: Kulturelle Interessen von Jugendlichen. Hollinek, Wien, u. Juventa, München 1966.
- VÖLKE, W.: Die Bedeutung des Lesens. Reinhardt, München 1971.

2.5. Beeinflussung von Einstellungen

Unter dem Einfluß der Familie, der Peer-group, aber auch der Massenmedien (Fernsehen, Kino, Magazine u. a.) werden Einstellungen und Einstellungssysteme aufgebaut, die wichtige Determinanten des individuellen Verhaltens darstellen. Inhaltlich kann es sich dabei um sehr positiv zu bewertende moralische Grundüberzeugungen handeln, aber andererseits auch um äußerst negativ zu bewertende Vorurteile. Für jeden Erzieher stellen sich daher folgende zwei besondere Aufgaben:

(1) *Veränderung ungünstiger Einstellungen in gezielter Weise.* Diese Aufgabe umfaßt Maßnahmen zum Abbau von Vorurteilen und zum Aufbau positiv zu bewertender Einstellungen.

(2) *Absicherung bestehender günstiger Einstellungen* gegen ungünstige Einflüsse. Dieser zweite Aufgabenkomplex ist deshalb besonders wichtig, weil Erziehung niemals Selbstzweck sein kann, sondern eine Vorbereitung auf zukünftiges selbständiges Handeln, das an bestimmten normativen Kriterien orientiert ist.

Die erfolgreiche Bewältigung beider Aufgabenbereiche setzt allerdings beim Erzieher grundlegende Kenntnisse voraus, damit das ins Auge gefaßte Ziel auch tatsächlich erreicht werden kann. Gerade im Bereich der Beeinflussung von Einstellungen besteht nämlich bei einem ungeschickten Vorgehen die Gefahr eines „Bumerang-Effekts“, daß die erzieherischen Interventionen genau die entgegengesetzte Wirkung auslösen (vgl. OERTER 1970).

Zum Problem der Beeinflussung von Einstellungen gibt es sehr viele empirische Untersuchungen, die unterschiedlichen theoretischen Ansätzen verpflichtet sind und mit verschiedenen Methoden durchgeführt wurden. Es können hier daher nur die wichtigsten Bedingungen angesprochen werden, die für den Prozeß der Beeinflussung von Einstellungen eine wesentliche Rolle spielen. Im übrigen wird auf die weiterführende Literatur verwiesen (McGUIRE 1969, EYFERTH u. KREPPNER 1972, IRLE 1975, TRIANDIS 1975).

2.5.1. Grundprobleme der Modifizierbarkeit von Einstellungen

2.5.1.1. Funktionen von Einstellungen

Jedes Verfahren zur Beeinflussung von Einstellungen wird nur dann erfolgreich sein können und den gewünschten Effekt hervorbringen, wenn es die Funktionen berücksichtigt, die solche Einstellungen für die einzelne Person haben. KATZ (1960) unterscheidet die folgenden vier Funktionen:

(1) Die Nützlichkeitsfunktion

Für die Verhaltensorientierung der Person sind die Einstellungen deshalb nützlich, weil sie über wahrscheinliche Erfahrungen bei der Konfrontation mit dem Einstellungsgegenstand in zukünftigen Situationen informieren. Nach MCGUIRE (1969) liegt die „Nützlichkeit“ von Einstellungen häufig in der sozialen Anpassung der Person. Gerade in wichtigen sozialen Beziehungen, beispielsweise mit Lehrern oder Vorgesetzten, aber auch innerhalb der Altersgruppen (vgl. 1.2 sowie 3.2) werden solche Einstellungen häufig direkt übernommen, um die notwendige Abstimmung in der Rollenbeziehung herzustellen und abzusichern. Einstellungen müssen in einer solchen Beziehung häufig einen bestimmten Inhalt haben, damit man von seinen Interaktionspartnern akzeptiert wird. Für das Problem der Beeinflussbarkeit von Einstellungen ergeben sich daraus folgende Konsequenzen:

- Jede Beibehaltung der sozialen Beziehungen führt zu einer Stabilisierung der entsprechenden, von den jeweiligen Interaktionspartnern in ähnlicher Weise vertretenen Einstellungen. Die Ferienlager-Experimente von SHERIF (vgl. SHERIF u. SHERIF 1953; vgl. auch SJÖLUND 1974) geben dafür eindrucksvolle Beispiele. Je wichtiger die soziale Beziehung für die betreffende Person ist, um so stärker ist auch das Engagement, mit dem diese Einstellung beibehalten und ggfs. verteidigt wird.
- Umgekehrt wird die Änderung von sozialen Beziehungen die Wahrscheinlichkeit einer Veränderung von Einstellungen erhöhen.

(2) Die Ökonomiefunktion

Eine zweite Funktion der Einstellungen ist es, vereinfachte praktikable Anweisungen für ein geeignetes Verhalten gegenüber spezifischen Gegenständen zu liefern. Die Situationen und Probleme, mit denen eine Person konfrontiert wird, sind gewöhnlich so schwierig und unübersichtlich, daß sie kaum ohne vereinfachende Kategorisierungen bewältigt werden können. Durch Stereotype und Überzeugungen ist es möglich, auf eine ökonomische Art und Weise die komplexen Sachverhalte zu vereinfachen (vgl. MANZ 1974). Daher spricht KATZ (1960) auch von einer „Wissensfunktion“. Erst aus diesem „Wissen“ ergibt sich für die Person das Gefühl der Verhaltenssicherheit.

Für das Bemühen einer Beeinflussung von Einstellungen folgt aus diesen Überlegungen, daß diese kognitive Komponente durch Hinzufügen neuer Informationen durchaus modifizierbar sein müßte. Die hohe Selektivitätswirkung der Einstellungen hinsichtlich Aufmerksamkeit und Wahrnehmung führt jedoch im Zusammenhang mit den anderen Komponenten der Einstellung (vgl. 2.1) in der Praxis oft zu erheblichen Schwierigkeiten.

- In einer Reihe empirischer Untersuchungen wurde nachgewiesen (vgl. SHERIF u. HOVLAND 1961), daß unerwartete, abweichende Informationen der Tendenz nach von der Person nicht beachtet oder nicht ernstgenommen, häufig sogar als ein bewußter Beeinflussungsversuch erlebt werden.
- Umgekehrt werden konforme Informationen bevorzugt aufgenommen und behalten, so daß bereits vorhandene Einstellungen dahingehend wirken, sich selbst zu bestätigen (vgl. 2.1 u. 5.4.1).

Das besondere Problem der Modifizierbarkeit von Einstellungen liegt also hinsichtlich dieser Funktion darin, nur solche Informationen zu vermitteln, die von der Person aufgenommen und akzeptiert werden können. Andererseits ist es jedoch auch möglich, die in den nächsten beiden Funktionen angesprochenen Systembedingungen zu berücksichtigen, um den Bereich der Akzeptierbarkeit von Informationen anzusprechen und zu verändern.

(3) Die Selbstdarstellungsfunktion

Die dritte Funktion der Einstellungen wird auch als „Ausdrucksfunktion“ (McGUIRE 1969) oder als „Identitätsfunktion“ (MUELLER u. THOMAS 1974) bezeichnet. Gemeint ist damit das Problem, das eigene (selbstbeobachtete) Verhalten mit seinen Überzeugungen und Wertorientierungen in Einklang zu bringen, so daß eine Konsistenz zwischen Einstellung und tatsächlichem Verhalten hergestellt wird. Das Ergebnis dieser Lernprozesse ist das „Selbstkonzept“, dessen Bewährung und Behauptung als „Identität“ subjektiv erlebt wird (vgl. NEUBAUER 1976 a). Einstellungen sind daher ein Mittel der Selbstbestimmung, aber auch der Selbstrechtfertigung.

Tatsächlich liegen jedoch die gefundenen Korrelationen zwischen allgemeinen Einstellungen und konkreten Verhaltensweisen häufig nicht sehr hoch. Die Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu dieser Fragestellung lassen allerdings im ganzen gesehen auch erkennen, daß die Beziehung zwischen subjektiv hoch bedeutsamen grundlegenden Überzeugungen und dem entsprechenden Verhalten durchaus beachtlich sein können.

Für die Frage der Modifizierbarkeit von Einstellungen folgt daraus, daß Einstellungsänderungen auch über die Änderung des Verhaltens vorgenommen werden können. Neuere Ergebnisse dazu belegen allerdings, daß dieser Prozeß durch die gleichzeitige Bereitstellung geeigneter Begriffe zu einer

adäquaten verbalen Kodierung maßgeblich begünstigt wird (vgl. BANDURA 1969, IRLE 1975).

(4) Die Abwehrfunktion

Einstellungen dienen nach KATZ (1960) auch der „Ich-Verteidigung“ und helfen zuweilen eher, mit den inneren Konflikten fertig zu werden, als daß sie etwas mit den Objekten zu tun haben, auf die sie gerichtet sind. Als klassisches Beispiel wird in diesem Zusammenhang auf den Anti-Semitismus hingewiesen, der nicht auf irgendwelchen Erfahrungen mit Juden beruht, sondern als ein Abwehrmechanismus interpretiert wird, um mit den eigenen verdrängten Haßgefühlen gegen den Vater fertig zu werden (vgl. ADORNO u. a. 1950). In einem solchen Fall haben die Einstellungen die Funktion, eigene, innere Konflikte gewissermaßen zu „externalisieren“, indem man die unbewältigten Probleme auf andere Personen projiziert, diese als „Sündenböcke“ benutzt und den ganzen Mechanismus durch eine entsprechend organisierte Einstellung absichert. Gerade vorhandene innere Ängste können erfahrungsgemäß sehr leicht unter der Bedingung eines einseitigen Einflusses durch Massenmedien in spezifische Einstellungen umgesetzt werden. Die Schuld für irgendwelche gesellschaftlichen Mißstände wird dann nur einem bestimmten Personenkreis angelastet, der je nach Ziel und Situation wechseln kann, mal sind es die Unternehmer, die Sozialisten, die Juden, die Neger oder ganz allgemein das sog. „establishment“.

Eine Veränderung solcher Einstellungen muß daher bei den Konflikten der Person selbst ansetzen, um über eine entsprechende Beeinflussung beispielsweise durch psychotherapeutische Maßnahmen zur Selbsteinsicht und zu einer kognitiven Reorganisation zu gelangen.

Bei den vier diskutierten Funktionen von Einstellungen handelt es sich keineswegs um eine erschöpfende Aufzählung, noch schließen sich diese Funktionen gegenseitig aus. So kann eine konkrete Einstellung nur einer Funktion dienen, während eine andere Einstellung für die Person mehrere Funktionen gleichzeitig erfüllt. Diese Tatsache macht es plausibel, weshalb eine Änderung von Einstellungen nicht ohne weiteres gelingt und wie es kommt, daß bei bestimmten Einstellungen manche Strategien erfolgreich sind, bei anderen Einstellungen hingegen versagen.

2.5.1.2. Systemcharakter von Einstellungen

Einstellungen beziehen sich zwar auf konkrete Gegenstände oder Ereignisse, jedoch zeigen empirische Untersuchungen, daß sich solche Einstellungen zu mehr oder weniger eng zusammenhängenden Systemen verbinden (vgl. ROKEACH 1968, ROTH 1967). Beispielsweise fand man im Bereich individueller Grundüberzeugungen und Wertvorstellungen solche systema-

tischen Beziehungen, die bewirken, daß die Veränderung einer bestimmten Teilstruktur (z. B. neue Information) zu Modifikationen des Gesamtsystems führen können (vgl. ROKEACH 1968).

Umfangreichere Untersuchungen zu diesem Problem wurden auch im Bereich der psychologischen Marktforschung durchgeführt. Dort wurde vielfach bestätigt, daß grundlegende Stereotype mit spezifischen Image-Komplexen in Wechselbeziehung stehen (vgl. BERGLER 1966, BERGLER u. SIX 1972).

Die wechselseitige Bedingtheit und Abhängigkeit solcher Einstellungsstrukturen läßt sich an einigen Ergebnissen der Untersuchung junger Angestellter (NEUBAUER 1972) gut aufzeigen. Nach den Ergebnissen der Befragung von männlichen und weiblichen Angestellten ist der „typische Mann“ vor allem durch folgende Merkmale zu kennzeichnen: „Sachlich, objektiv und gerecht, leistungs- und aufstiegsorientiert, solides bzw. umfassendes Fachwissen besonders auf technischem Gebiet, dynamisch, widerstandsfähig, evtl. auch hart; berufliche Kontakte bevorzugt mit Männern, verhält sich Frauen gegenüber mit Nachsicht“ (S. 114).

Das Image einer „typischen Frau“ ist nach den Angaben der gleichen Stichprobe folgendermaßen zu beschreiben: „Weniger sachlich, im ganzen eher gefühlsmäßig und impulsiv, launenhaft, verhältnismäßig geringe Leistungs- bzw. Aufstiegs motivation, erfordert Rücksichtnahme und Beachtung, körperlich und psychisch weniger belastbar, evtl. nervös und zart; kämpft mit „weiblichen Waffen“ gegenüber den männlichen Berufskollegen, weniger mit sachlichen Argumenten; bei Sozialkontakten mit Berufskolleginnen häufig aggressiv“ (S. 114).

Besonders interessant ist jedoch, daß diese Merkmale konsistent mit den Ergebnissen einer Reihe einschlägiger Untersuchungen von den befragten Frauen wie auch von den Männern verblüffend übereinstimmend angegeben wurden. Das Selbstbild (Autostereotyp) der Frauen entsprach beispielsweise auffallend den Angaben der Männer über die Frauen (Heterostereotyp). Ähnliches gilt umgekehrt auch für die Angaben zu dem „typischen Mann“. In der Untersuchung konnte ferner belegt werden, daß das Image eines guten Vorgesetzten in Verbindung mit dem Stereotyp des „typischen Mannes“ zu sehen ist.

Der Systemcharakter von Einstellungen bezieht sich nicht nur auf die wechselseitige Abhängigkeit bestimmter Einstellungskomplexe, sondern trifft vor allem auch auf die drei strukturellen Komponenten von Einstellungen zu (vgl. 2.1). Im allgemeinen sind diese Komponenten eng miteinander verbunden, so daß die Wahrnehmungsurteile und verbal geäußerten Überzeugungen (kognitive Komponente), die aktuellen Reaktionen des autonomen Nervensystems bzw. die verbalen Äußerungen über Gefühle (affektive Komponente) und die Verhaltenstendenz (konative Komponente) inhaltlich übereinstimmen (vgl. TRIANDIS 1975). Gerade daraus ergibt sich die beschriebene Tendenz zur „Selbsterfüllung“ von Einstellungen (vgl. 2.1).

Wenn auch die beschriebene Systemabhängigkeit im allgemeinen die Modifizierbarkeit von Einstellungen stark einschränkt, so kann man jedoch umgekehrt auch Inkonsistenzen planmäßig dazu benützen, Einstellungen zu

verändern. Grundsätzlich kann man dabei entweder an bereits bestehende Nicht-Übereinstimmungen anknüpfen oder durch eine entsprechende Beeinflussung solche Inkonsistenzen auszulösen versuchen. Zu diesem sehr wichtigen Sachverhalt wurden eine Reihe von theoretischen Ansätzen zur Änderung von Einstellungen entwickelt, die ihrerseits den Anstoß für viele empirische Untersuchungen gaben. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang vor allem die „Assimilations-Kontrast-Theorie“ von SHERIF u. HovLAND (1961), die „Kongruitätstheorie“ von ROKEACH (vgl. ROKEACH u. ROTHMAN 1965), die „Gleichgewichts-Theorien“ von HEIDER (1946) und von NEWCOMB (1959b), die Theorie der „affektiv-kognitiven Konsistenz“ von ROSENBERG und ABELSON (1960) sowie die Theorie der „kognitiven Dissonanz“ von FESTINGER (1957). Zu diesen hier genannten theoretischen Ansätzen muß auf die weiterführende Literatur verwiesen werden (vgl. INSKO 1967, OERTER 1970, IRLE 1975).

2.5.2. Gezielte Veränderungen von Einstellungen

Bei der Analyse von Prozessen der Einstellungsänderung kann man nach TRIANDIS (1975) jeweils zwischen einem Komplex von unabhängigen Variablen und von abhängigen Variablen unterscheiden. Die *unabhängigen Variablen* betreffen die besonderen Bedingungen, denen eine Person bei dem Versuch der Änderung von Einstellungen ausgesetzt wird, während sich die *abhängigen Variablen* auf den Effekt dieser besonderen Bedingungen bei der Zielperson beziehen. Diese Unterscheidung läßt sich wegen der häufigen Interaktionseffekte zwischen den einzelnen Variablen oder Variablengruppen in der Praxis allerdings schwer durchhalten. Gerade für den Erziehungsprozeß gilt, daß der Erzieher als Kommunikator selbst gleichzeitig wieder Empfänger von Kommunikationen ist, da er mit seinem Interaktionspartner (z.B. einem Schüler) in einer unmittelbaren sozialen Wechselbeziehung steht (vgl. 5.4.1).

Aus Gründen einer übersichtlichen Darstellung wird zunächst auf die abhängigen Variablen, nämlich auf die Prozesse in der Zielperson eingegangen. Im Anschluß daran werden dann in allerdings knapper Form die spezifischen Bedingungen aufgezeigt, die als unabhängige Variablen die besonderen Prozesse in der Zielperson bewirken. Vereinfachende Annahmen sind dabei unvermeidlich. Daher sei ausdrücklich auf die diesbezügliche Warnung von TRIANDIS (1975, S. 220) verwiesen:

„Für den Bereich der Einstellungsänderungen geht man am besten von einer Beziehung zwischen einer Vielzahl von Merkmalen der Quelle, des Kanals, der Information und des Publikums und den oben erwähnten abhängigen Variablen aus. Die meisten Aussagen über Beziehungen müssen mit vollem Bewußtsein darüber

gemacht werden, daß sie nur unter der Voraussetzung zutreffen, daß „alles andere konstant gehalten wird“. Die Veränderung einer Variablen in diesem System interagiert wahrscheinlich mit vielen anderen Variablen und zeigt wahrscheinlich von Situation zu Situation andere Wirkungen.“

2.5.2.1. Prozesse in der Zielperson

In Anlehnung an HOVLAND, JANIS u. KELLEY (1953) entwickelte McGUIRE (1968) ein „Prozeß-Modell“ (MUELLER u. THOMAS 1974), das die Vorgänge kennzeichnet, die bei der Einstellungsentstehung und Einstellungswandlung in der einzelnen Person ablaufen. McGUIRE unterscheidet folgende fünf Schritte:

(1) *Aufmerksamkeit (attention)*

Zunächst ist es wichtig, die Aufmerksamkeit der Zielperson zu erregen. Die Person wird normalerweise ständig mit so vielen Informationen konfrontiert, daß gar nicht alle aufgenommen werden können, ja der größte Teil davon wird überhaupt nicht beachtet. Durch die Selektivität der Wahrnehmung richtet sich die Aufmerksamkeit der Person nur auf bestimmte Klassen von solchen Informationen. Wenn jedoch eine Person bestimmte Quellen oder Informationen nicht beachtet, dann ist es auch sehr schwierig, ihre Einstellungen zu verändern (vgl. TRIANDIS 1975, S. 230 f.).

(2) *Verständnis (comprehension)*

Als nächster Schritt folgt die Aufnahme der Information und das Verstehen der Mitteilung. Die aufgenommene Information wird also bei diesem Schritt anhand der subjektiven Bezugssysteme interpretiert.

(3) *Befolgung (yielding)*

Die aufgenommenen Mitteilungen werden nun bewertet, und man akzeptiert sie oder nicht. Dieser Prozeß betrifft das Problem der Konformität und der Suggestibilität, d. h. wie weit eine Person solche kommunizierten Inhalte einfach übernimmt oder sie erst einer kritischen Bewertung unterwirft.

(4) *Behalten (retention)*

Auch wenn eine Information von der Person akzeptiert wurde, erhebt sich die Frage, wie lange diese Effekte anhalten werden. Eine besondere Rolle spielten hier das Gedächtnis, aber auch die subjektive Bedeutsamkeit der Informationen. Machtvolle und attraktive Informationsquellen, die ständig auf die Person einwirken und ihre Informationen häufig wiederholen, tragen am ehesten dazu bei, daß längerfristige Effekte auftreten.

(5) *Handlung (action)*

Die Umsetzung der veränderten Einstellung in Verhalten ist gerade für die Erziehung ein sehr wichtiger Schritt. Erst wenn die Beeinflussungsmaßnahmen verhaltenswirksam sind, kann man sagen, daß das spezielle Erziehungsziel tatsächlich erreicht wurde.

Die Schritte (1) bis (3) werden üblicherweise in Labor-Untersuchungen berücksichtigt. Sehr viel seltener sind Untersuchungen, die auch die Veränderung im kognitiven Bereich nach einem bestimmten zeitlichen Abstand zu erfassen versuchen, während Untersuchungen einschließlich einer Erfassung von Verhaltenseffekten eigentlich nur im Bereich des politischen Verhaltens und der psychologischen Marktforschung vorliegen. Im weitesten Sinne kann man vielleicht auch die empirischen Erhebungen im Rahmen der Sozialisationsforschung (z. B. Erziehverhalten) dazu rechnen, doch sind hier die Beziehungen außerordentlich komplex, so daß in diesem Bereich noch sehr viel Forschungsarbeit zu leisten ist (vgl. 1 und 6.2).

Es wurde bereits bei der Beschreibung des Prozeß-Modells darauf hingewiesen, daß es eine Reihe von unabhängigen Variablen gibt, die sich auf den Verlauf der einzelnen Schritte auswirken und die sogar bei den einzelnen Phasen sehr unterschiedliche Effekte hervorbringen können. Im nächsten Abschnitt sollen daher die wichtigsten unabhängigen Variablen beschrieben werden. Die Systematik folgt dabei dem Prozeß, mit dem von einer Informationsquelle (Sender) eine bestimmte Botschaft (Inhalt) über ein bestimmtes Medium (Kanal) an einen Empfänger gelangt, bei dem eine Änderung der Einstellung herbeigeführt werden soll (vgl. McGUIRE 1969).

2.5.2.2. Die Informationsquelle

Für die Wirkung der Informationsquelle sind drei Aspekte besonders bedeutsam: die Glaubwürdigkeit, die Attraktivität und die mit der Informationsquelle verbundene Macht.

Die vorliegenden Ergebnisse belegen, daß die *Glaubwürdigkeit* der Informationsquelle ein sehr wichtiger Faktor ist. Nach McGUIRE (1969) spielt insbesondere die wahrgenommene *fachliche Kompetenz* des Senders eine Rolle. Es konnte gezeigt werden, daß um so eher eine Veränderung der Einstellungen zu verzeichnen war, je günstiger die Informationsquelle hinsichtlich Fachwissen, Status oder Intelligenz eingeschätzt wurde. Etwas weniger bedeutsam ist nach McGUIRE die *Vertrauenswürdigkeit* der Informationsquelle, die sich insbesondere auf die wahrgenommene Objektivität und auf die mangelnde Überredungs- oder Überzeugungsabsicht stützt (vgl. auch MUELLER u. THOMAS 1974, TRIANDIS 1975).

Eine zweite wichtige Komponente betrifft die *Attraktivität* der Informationsquelle für den Empfänger der Information. Wesentlich sind hierbei vor allem die wahrgenommene Ähnlichkeit zwischen Quelle und Empfänger, die Vertrautheit und die Sympathie.

Schließlich ist auch die *Macht* des Senders, aufgefaßt als Verfügung über „Belohnungen“, von Bedeutung. In Übereinstimmung mit der Theorie der kognitiven Dissonanz (FESTINGER 1957) konnte allerdings gezeigt werden,

daß eine erzwungene Zustimmung (forced compliance) zunächst lediglich eine Veränderung im geäußerten Verhalten bewirkt, während die freiwillige Akzeptierung durch „Selbstverpflichtung“ (commitment) eher mit einer Veränderung der Einstellung verbunden ist. Trotzdem findet sich in Untersuchungen immer wieder die Beobachtung, daß eine durch Machtausübung erzwungene oberflächliche Zustimmung im Sinne von Lippenbekenntnissen dennoch häufig nach einiger Zeit mit einer Internalisierung einhergeht, die bis zu einer Änderung der persönlichen Überzeugungen führen kann (vgl. FREY 1971).

2.5.2.3. Information und Informationsweg

Besonders wichtig ist die Frage, wie Inhalte dargeboten werden müssen, damit sie vom Rezipienten angenommen werden. Zu diesem Problembe-
reich gibt es zwar sehr viele Untersuchungen, deren Ergebnisse es jedoch noch keineswegs zulassen, eindeutige Anweisungen abzuleiten. Wenn man bedenkt, daß sich beim Rezipienten eine Vielfalt von Bedingungen maßgeblich auswirken können, dann ist es auch verständlich, daß die Kommunikationsforschung bisher eigentlich nur die Komplexität des Problems deutlich machen konnte. McGUIRE (1969) gliedert die vorhandenen Befunde nach folgenden Teilproblemen, die hier ebenfalls der Reihe nach angesprochen werden sollen: unterschiedliche Wirkungen der Art des Appells, der Argumentation, der Reihenfolge von Argumenten und einer einseitigen bzw. ausgewogenen Darstellung.

(1) *Die Art des Appells*

In diesem Zusammenhang wurde vor allem untersucht, ob emotionale oder rationale Appelle wirkungsvoller sind. Die Ergebnisse erweisen sich hier im ganzen gesehen als widersprüchlich, d.h. man kann generell nicht mit Sicherheit sagen, welche Art des Appells effektiver ist.

Nahezu unübersehbar ist die Literatur zu dem Problem, welche Wirkung die Verwendung von Angst und Furcht bei der Darbietung von Informationen hat. In einem umfangreichen Forschungsprogramm von LEVENTHAL (1965) konnte nachgewiesen werden, daß im allgemeinen eine um so größere Einstellungsänderung auftrat, je intensiver die induzierte Furcht war.

LEVENTHAL u. a. (1965) fanden beispielsweise bei ihrer Untersuchung, daß unter der Bedingung stark furchtinduzierender Kommunikation, bei der auf die Bedeutung einer Tetanus-Impfung aufmerksam gemacht wurde, 60 % dieser Gruppe sehr daran interessiert waren, eine Tetanus-Spritze zu erhalten. Bei geringerer Furchtinduktion zeigten nur 31 % diese Absicht und in der Kontrollbedingung ohne Furchtinduktion lediglich 18 %.

Außerdem wurde in dieser Untersuchung auch ermittelt, wer sich anschließend tatsächlich einer Tetanus-Impfung unterzog. Von der Kontrollgruppe ließen sich nur 3 % eine Spritze geben, wenn nicht darauf hingewiesen wurde, wo man eine

solche Spritze erhalten kann. Wurden jedoch genaue Angaben gemacht, dann waren es insgesamt 28 %, die sich eine solche Spritze verabreichen ließen.

Neuerdings ist man der Auffassung, daß eine umgekehrte U-förmige Beziehung zwischen induzierter Furcht und Einstellungswandel besteht. Es wird angenommen, daß ein Mittelmaß an Furcht oder Angst hierbei am wirkungsvollsten sei, während ein sehr geringes, aber auch ein sehr hohes Angstniveau einen Einstellungswandel verhindere.

(2) Die Art der Argumentation

In entsprechenden Untersuchungen interessierte vor allem die Frage, ob man den Rezipienten selbst seine eigenen Schlußfolgerungen ziehen lassen soll oder ob es besser ist, die Argumente gewissermaßen vorgefertigt zu liefern. In zahlreichen Arbeiten wurde gefunden, daß sich die Einstellung dann stärker wandelt, wenn in der Kommunikation selbst die Schlußfolgerung in expliziter Form gezogen wird (vgl. McGUIRE 1969). Auf den ersten Blick steht dieses Ergebnis in krassem Widerspruch zu den Empfehlungen einer nicht-autoritären Erziehung, die besonderen Wert darauf legt, in einer nicht-direktiven Form vorzugehen, d.h. lediglich entsprechende Informationen anzubieten, die dann vom Kind oder vom Schüler selbst bei der eigenen Entscheidung berücksichtigt werden. Dieser Widerspruch löst sich dann auf, wenn man die besondere psychische Situation der Zielperson mit einbezieht. Bei uninteressierten und uninformierten Zuhörern ist es offensichtlich günstiger, die Botschaft einschließlich einer entsprechenden expliziten Argumentation anzubieten, damit diese überhaupt aufgenommen wird. Damit werden trotz einer geringen Aufmerksamkeit die entsprechenden Informationen vermittelt. Im Fall einer adäquaten Motivierung wird es günstiger sein, die Schlußfolgerungen nicht auszusprechen, insbesondere dann, wenn der Interaktionspartner eine Beeinflussungsabsicht erkennt. Einige Arbeiten erbrachten das Ergebnis, daß die Vermittlung von Informationen mit Einplanung einer genügend großen Pause, während der sich die Zuhörerschaft mit dem betreffenden Thema auseinandersetzt und eigene Schlußfolgerungen treffen konnte, die effektivere Form der Kommunikation darstellt.

(3) Die Reihenfolge der Darbietung von Argumenten

Es gibt einige Belege dafür, daß es günstiger ist, positive und erfreuliche Argumente zuerst darzubieten und die unerfreulichen später folgen zu lassen (McGUIRE 1957). Wenn man den Interaktionspartner anfangs lobt, wird er zum Zuhören veranlaßt, so daß er auch den folgenden Ausführungen mehr Beachtung schenkt. Bei einem umgekehrten Vorgehen besteht die Gefahr, Abwehrmechanismen zu aktivieren. Diese Gefahr ist um so größer, je stärker diese unerfreulichen Mitteilungen von zentralen Inhalten des

Selbstkonzepts abweichen. In diesem Fall wird die Person versuchen, die auftretende kognitive Dissonanz entweder durch entsprechende Gegenargumente oder durch Zweifel an der Glaubwürdigkeit der Informationsquelle zu reduzieren (vgl. NEUBAUER 1976 a).

Zu ähnlichen Ergebnissen führte auch die Untersuchung der Frage, ob man am Anfang eher eine Position einnehmen soll, die sehr stark vom Standpunkt der Zuhörer abweicht, oder ob man zunächst mit einer weniger differierenden Position beginnt und erst später zu massiveren Abweichungen übergeht. Nach der sozialen Urteilstheorie von SHERIF u. HOVLAND (1961) gibt es bei jeder Person einen gewissen Bereich, innerhalb dessen die Kommunikationsinhalte akzeptiert werden. Liegt eine Information sehr weit außerhalb dieses „Akzeptierungsbereiches“, so wird der Inhalt als noch unterschiedlicher angesehen, als er tatsächlich ist, d.h. es kommt zu einem „Kontrast-Effekt“. Die Information wird sehr wahrscheinlich nicht akzeptiert. Wird diese Kommunikation als bewußter Beeinflussungsversuch wahrgenommen, kann es sogar zu einem „Bumerang-Effekt“ kommen, nämlich zu einer Intensivierung der eigenen Position. Liegt ein Kommunikationsinhalt im sog. „Indifferenzbereich“ der Zuhörer, dann kann ein „Assimilations-Effekt“ eintreten, nämlich eine Ausdehnung des Akzeptierungsbereiches und eine Veränderung in Richtung auf eine gemäßigte Position. Wendet man diese Theorie auf das vorliegende Problem an, dann folgt daraus, daß es günstiger ist, gemäßigte Abweichungen an den Anfang zu stellen und dann erst zu stärkeren Anforderungen überzugehen. Untersuchungen von HARVEY u. RUTHERFORD (1958) konnten in der Tat nachweisen, daß diese Überlegungen für subjektiv wichtige Meinungen, d. h. solche mit großer „Ich-Beteiligung“, zutrafen. Es gibt ferner Belege dafür, daß auch ein vorher als extrem wahrgenommener Standpunkt dann relativ akzeptabel wird, wenn zusätzlich ein noch extremerer Standpunkt eingeführt wird. Eine politische Partei, die man bislang als extrem eingeschätzt hatte, wird beispielsweise dann relativ akzeptabel, wenn eine neue, noch wesentlich extremere Partei gegründet wird.

Hinsichtlich der Frage, ob man beispielsweise bei einem Vortrag die stärksten Argumente an letzter oder an erster Stelle anführen soll, gibt es leider bisher keine schlüssigen Befunde.

(4) Einseitige oder ausgewogene Darstellung

Bei den Untersuchungen zu dieser Problemstellung wird vor allem die enge Verflechtung mit den Merkmalen der Zuhörer deutlich. Auch hier gibt es keine eindeutige Antwort. Man fand allerdings, daß die Intelligenz der Zuhörer eine Rolle spielt und die Tatsache, ob die Zuhörer der Position des Kommunikators eher zustimmen oder sie ablehnen. Nach TRIANDIS

(1975) läßt sich allgemein sagen, daß es dann effektiver ist, beide Seiten der Argumentation vorzutragen, wenn das Publikum intelligent ist und nicht mit der vorgetragenen Position übereinstimmt. Ist hingegen das Publikum mit der vorgetragenen Position einverstanden und nicht allzu intelligent, dann erscheint es besser, nur die eine Seite der Argumentation zu verwenden.

Bei jeder Art der Übermittlung von Informationen ist der *Informationsweg* zu beachten. Nahezu durchgängig konnte in entsprechenden Untersuchungen aufgezeigt werden, daß die Unmittelbarkeit des Kontaktes von ausschlaggebender Bedeutung für den Aufbau, die Veränderung, aber insbesondere auch für die Stabilisierung von Einstellungen ist. Während bei den Massenmedien nur eine einseitige Kommunikation mittelbarer Art, d. h. über ein zwischengeschaltetes Medium (Fernsehen, Kino u. a.) möglich ist, erwies sich die direkte Erfahrung innerhalb sozialer Beziehungen eindeutig als überlegen. Aktive Teilnahme führt notwendigerweise zu stärkerer Identifikation mit den Inhalten, so daß die gemessenen Veränderungen im allgemeinen größer sind als bei einem bloßen Zuhören oder Zusehen. Hierbei erwiesen sich die Prozesse der intensiven Auseinandersetzung in *Gruppen* besonders geeignet, durch die Wirkung der Anpassungsfunktion von Einstellungen relativ dauerhafte Einstellungsänderungen herzustellen. Als ein Beispiel dafür sei eine bereits klassische Untersuchung beschrieben, die von LEWIN u. Mitarbeitern durchgeführt wurde (vgl. SJÖLUND 1974).

Während des zweiten Weltkrieges sollten in den USA die Hausfrauen dazu gebracht werden, ihren Küchensettel zu ändern und häufiger Innereien auf den Tisch zu bringen. Man führte einen Versuch mit Hausfrauen durch, die in sechs Gruppen zu je 13 bis 17 Personen eingeteilt wurden. Drei dieser Gruppen hörten einen lebendigen Vortrag über die wirtschaftlichen und ernährungsphysiologischen Vorteile, gleichzeitig wurden verschiedene interessante Kochrezepte verteilt. Anschließend wurden die Hörer aufgefordert, dieses Anliegen zu unterstützen. Die anderen drei Gruppen bekamen zunächst kurz das Problem vorgelegt und diskutierten dann 45 Minuten lang, also genauso lang, wie der Vortrag bei den anderen Gruppen dauerte. Die Diskussion wurde mit einem Gruppenbeschluß beendet, sich für die Sache einzusetzen. Einige Zeit später untersuchte man das Verhalten der Hausfrauen. Von den Hausfrauen, die den Vortrag gehört hatten, verwendeten 3 % nunmehr Innereien, jedoch 32 % der Hausfrauen aus den Diskussionsgruppen. Eine Nachkontrolle nach einem Jahr erbrachte, daß der größte Teil auch bei der Verwendung von Innereien blieb, während bei den Vortrags-Gruppen die meisten wieder damit aufgehört hatten.

Die Änderung von Einstellungen durch Gruppen wird insbesondere auch therapeutisch genutzt, wenn es darum geht, die Einstellung zu sich selbst (Selbstkonzept) im Sinne einer Selbst-Akzeptierung zu modifizieren (vgl. 6). Eine Sonderform solcher Techniken stellt das *Rollenspiel* dar, bei

dem beispielsweise durch Rollentausch entgegengesetzte Positionen durchgespielt werden müssen. Dadurch kommt es notwendigerweise zu einer Identifikation mit bestimmten Argumenten, zu einem besseren Verständnis für unterschiedliche Positionen und nicht zuletzt zur Modifikation von spezifischen Einstellungen. Das Rollenspiel bietet sich auch als Verfahren in der Schule an, wenn es darum geht, bestimmte Verhaltensregeln zu internalisieren (vgl. SHAFTEL u. SHAFTEL 1973).

Soziale Kontakte müssen jedoch noch keine Veränderung der Einstellung bewirken, wie SKOWRONEK (1969) herausarbeitete. Bei einer streng normierten Gruppenmitgliedschaft oder bei einer Orientierung an entsprechenden Bezugsgruppen kann es bei solchen Kontakten sogar zu äußerst heftigen und gefährlichen Auseinandersetzungen kommen. In den bekannten Ferienlager-Untersuchungen von SHERIF (vgl. SHERIF u. SHERIF 1953; auch ausführlich referiert von SJÖLUND 1974) konnten die Spannungen und Konflikte zwischen zwei Gruppen von Jungen nicht dadurch gemindert werden, daß die Lagerleitung entsprechende Zusammenkünfte (z.B. im Speisesaal zum gemeinsamen Essen) veranlaßte. Vielmehr führte die Konfrontation dazu, daß sich die Gruppen jeweils sofort in einer Ecke des Speisesaals zusammenscharten, sich Schimpfworte und Spitznamen zuriefen und mit Eßwaren, Tassen und Eßbestecken einander bewarfen. Erst durch die Einführung übergreifender Gesamtziele (z.B. Ausfall der Wasserversorgung) und durch die erfolgreichen gemeinsamen Aktivitäten aller Gruppenmitglieder konnten die gegenseitigen negativen Stereotype und die Intergruppen-Spannungen abgebaut werden.

2.5.2.4. Merkmale der Rezipienten

Hinsichtlich der Zugänglichkeit der Zuhörer für Einstellungsänderungen fand sich eine Reihe von Faktoren mit unterschiedlichen Effekten. Im Grunde genommen waren alle bisher behandelten besonderen Bedingungen auf den Rezipienten bezogen, da sich letztlich immer Interaktionseffekte zwischen den spezifischen Kommunikationsbedingungen und den Merkmalen des Rezipienten ergeben. Die Glaubwürdigkeit eines Kommunikators läßt sich zwar in objektiven Merkmalen ausdrücken, doch ist es letztlich immer das Ergebnis subjektiver Bewertungs- und Beurteilungsprozesse, ob ein Vortragender dem Zuhörer glaubwürdig erscheint oder nicht. Da es nun sicherlich bei den Rezipienten in der Regel unterschiedliche Grade der Suggestibilität und der Vertrauensseligkeit gibt, werden unter den gleichen objektiven Bedingungen eines Experiments die Teilnehmer bereits aus diesem Grunde unterschiedliche Einstellungsänderungen aufweisen. Darüber hinaus gibt es jedoch noch eine Vielzahl von weiteren spezifischen individuellen Merkmalen, die dafür verantwortlich sind, daß oft außerordentlich

widersprüchliche Ergebnisse zustande kommen. Daher können hier lediglich einige allgemeine Befunde über die Wirksamkeit von bedeutsamen Persönlichkeitsmerkmalen und von internen Verarbeitungsprozessen in der gebotenen Kürze angesprochen werden.

(1) Individuelle Differenzen

Hinsichtlich der Beeinflußbarkeit finden sich im allgemeinen statistisch signifikante Beziehungen mit den Merkmalen Lebensalter, Geschlecht, Intelligenz und Schulbildung sowie Höhe der Selbstwertschätzung. Obwohl die Ergebnisse aus verschiedenen Experimenten nicht völlig übereinstimmen, scheint nach MCGUIRE (1969) die Zeit der stärksten Beeinflußbarkeit etwa das Alter von acht bis neun Jahren zu sein. Es gibt Belege dafür, daß die Suggestibilität bis zu diesem Alter anwächst und danach wiederum leicht abfällt. Diese kurvilineare Beziehung ist nach MCGUIRE insofern zu erwarten, als das Lebensalter positiv mit der Fähigkeit zur Informationsaufnahme korreliert, hingegen negativ mit dem Merkmal der Übernahme konformen Verhaltens. Einige Befunde sprechen dafür, daß die Abnahme der Beeinflußbarkeit bei Mädchen geringer ist als bei Jungen. Übereinstimmend mit diesem Befund zeigt sich in der Regel, daß auch erwachsene Frauen generell stärker beeinflussbar sind als Männer.

Intelligente Personen können zwar mehr Informationen erfassen als weniger intelligente, jedoch zeigte sich in den Untersuchungen meistens eine negative Korrelation zwischen dem Intelligenzgrad und der Beeinflußbarkeit. CRUTCHFIELD (1955) berichtet eine negative Korrelation von .50 zwischen Intelligenz und Konformität. Ebenso findet sich meistens eine negative Korrelation mit der Anzahl der Schuljahre.

Besonderes Forschungsinteresse fand die Beziehung zwischen der Beeinflußbarkeit und der Höhe der individuellen Selbstwertschätzung. Es gibt viele Untersuchungen, die eine negative Beziehung zwischen Selbstwertschätzung und dem Grad der Beeinflußbarkeit berichten. Personen, die von sich überzeugt sind, reagieren im allgemeinen weniger konform und übernehmen auch seltener die Meinungen und die Einstellungen von anderen Personen. Dies gilt besonders auch in Gruppensituationen (vgl. NEUBAUER 1976 a). Andererseits finden sich jedoch auch Untersuchungen, die eine positive oder nicht-lineare Beziehung gefunden haben. Demnach scheint die Beeinflußbarkeit auch von der Art der Mitteilung abzuhängen. Ist die Mitteilung eindeutig und klar, so lassen sich Personen mit hoher Selbstwertschätzung weniger beeinflussen. Bei einer komplexen, nicht ganz eindeutigen Botschaft ist die Beziehung eher positiv, d. h. Personen mit hoher Selbstwertschätzung greifen diese Schwierigkeit auf, ohne Angst vor Fehlern zu haben. Die Beziehungen sind jedoch auch hier sehr schwierig, so daß man sich vor simplifizierenden Verallgemeinerungen hüten sollte.

(2) *Interne Verarbeitungsprozesse*

Bemerkenswerte Befunde brachten Untersuchungen zu der Frage, wie solche Beeinflussungen nach Ablauf einer bestimmten Zeitspanne weiterwirken. HOVLAND u. WEISS (1952) beobachteten ein Phänomen, das sie als „*sleeper-effect*“ bezeichneten. Sie fanden bei einem Vergleich der Messungen unmittelbar nach der Kommunikation und nach einem Zeitintervall von vier Wochen, daß die Zustimmung zu Kommunikationsinhalten von glaubwürdigen Informationsquellen abgenommen hatte, während umgekehrt eine Zunahme der positiven Äußerungen zu Informationen von wenig glaubwürdigen Quellen zu verzeichnen war. Dieser Effekt ist auch in zahlreichen anderen Arbeiten nachgewiesen worden. So fanden beispielsweise MILLER u. CAMPBELL (1959) signifikante positive Korrelationen zwischen dem Lernen des Kommunikationsinhalts und einer unmittelbaren Meinungsänderung, jedoch wurden diese Korrelationen nach Ablauf einer Woche stark negativ. Im ganzen sprechen die vorliegenden Befunde für die folgende Interpretation: Die unmittelbare Meinungsänderung hängt mit dem Ausmaß des Lernens zusammen, die Dauerhaftigkeit der Einstellungsänderung mit dem Behalten von Teilinformationen, das seinerseits über die Zeit hinweg dem Verlauf einer Vergessenskurve folgt. Unabhängig davon scheint es einen Prozeß der kognitiven Reorganisation zu geben, der von der ursprünglichen Meinungsänderung ausgeht und zu einer relativ dauerhaften Veränderung im Sinne des beschriebenen Effektes führt (vgl. MCGUIRE 1969).

2.5.3. *Stabilisierung vorhandener Einstellungen*

Es wurde bereits betont, daß jeder Erzieher nicht nur in der Lage sein sollte, Einstellungen zu verändern, sondern ebenso über Techniken verfügen sollte, vorhandene, positiv zu bewertende Einstellungen gegen spätere Einflüsse zu sichern. MCGUIRE (1964) hebt mit Recht hervor, daß sich ein Studium der Resistenz von Einstellungen gegen Änderungsversuche nicht darin erschöpfen kann, die möglichen Ansätze einer Veränderung von Einstellungen näher analysiert zu haben. Vielmehr handelt es sich hierbei um ein eher entgegengesetztes Anliegen, nämlich der vorbeugenden Stabilisierung, d.h. ein Gleichbleiben vorhandener Einstellungen auch unter veränderten Kommunikationsbedingungen (z. B. *Peer-groups*) zu gewährleisten.

Bei einem solchen Vorgehen kann man allgemeinere Strategien der Stabilisierung von spezifischen Strategien unterscheiden.

Eine *allgemeine Strategie* zur Sicherung bestehender Einstellungen und Wertkonzepte ist eine Erziehung, die zur Selbständigkeit des Kindes und

zu einer möglichst hohen positiven Selbstwertschätzung beiträgt (vgl. NEUBAUER 1976 a). Es gibt eine ganze Anzahl von Untersuchungen, die belegen, daß eine Person durch vorherige Erfolgserfahrung widerstandsfähiger gegen soziale Beeinflussung wird. Eine andere Möglichkeit bietet ein allgemeines Training darin, sich kritisch mit Argumenten auseinanderzusetzen und nicht ohne weiteres fremde Meinungen zu übernehmen. Einschlägige Untersuchungen konnten allerdings nachweisen, daß ein generelles Training kritischen Verhaltens nicht sehr erfolgreich ist. Außerdem besteht dabei die Gefahr, daß die trainierte Person lernt, bestimmte Informationen oder Argumente zurückzuweisen, jedoch im Laufe der Zeit so mit den beeinflussenden Informationen vertraut wird, daß mit zeitlicher Verzögerung doch eine Einstellungsänderung eintritt.

Wesentlich erfolgreicher sind hingegen Strategien, die sich auf *spezifische* Inhalte beziehen. Eine wichtige Variante ist die Absicherung durch „*Selbstverpflichtung*“ (commitment), die in verschiedener Form durchgeführt werden kann:

- *Private Entscheidung*: Man kann für sich selbst bestimmte Vorsätze fassen. Diese Methode ist jedoch wenig effektiv, da später stillschweigend völlig andere Entscheidungen getroffen werden können.
- *Öffentliche Entscheidung*: Durch die Bekanntmachung bestimmter Entschlüsse (z.B. das Rauchen aufzugeben) wird die Entscheidung sozial kontrollierbar. Im allgemeinen liefern Untersuchungen eine gewisse Unterstützung dafür, daß solche Entscheidungen relativ wirkungsvoll sind.
- *Aktive Partizipation*: Noch stärker verpflichtend ist ein aktives Eintreten für bestimmte Überzeugungen; auf diese Weise wird es nahezu unmöglich, sich davon zu distanzieren. Entsprechend stark ist auch die Stabilisierung der angesprochenen Einstellungen.

Effektiv erscheint auch die Verankerung der bestehenden Einstellungen, indem man sie in Verbindung mit anderen, grundlegenden Überzeugungen und Wertkonzepten bringt. Als besonders wirksam erwies sich hierbei die Orientierung an *Bezugsgruppen*. NEWCOMB (1958) stellte in seiner Bennington-Untersuchung fest, daß Studentinnen mit einer starken Bindung an externe Gruppen (z.B. eigene Familie) ihre individuellen Einstellungen im Vergleich mit anderen Studentinnen sehr viel weniger den allgemein im College vertretenen Einstellungen annäherten.

Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang ein spezieller Ansatz der „*Immunisierung*“ (inoculation) gegen Änderung, der von McGUIRE entwickelt wurde (vgl. McGUIRE 1969; IRLE 1975).

Er ging dabei von folgender Überlegung aus: In der Medizin immunisiert man eine Person gegen Krankheitserreger dadurch, daß man sie der abgeschwächten

Wirkung solcher Krankheitserreger aussetzt. Die schwache Dosierung regt die Abwehrkräfte des Organismus an, ohne die Krankheit selbst hervorzurufen. In ähnlicher Weise kann man sich nun die Gegenargumente als „Anti-Körper“ vorstellen, die eine Person darauf vorbereiten, bei einer künftigen „Infektion“ Widerstand zu leisten. Bei der Stabilisierung von Einstellungen gegen Veränderung muß man nach McGUIRE daher folgende Schwierigkeiten überwinden: Wenn eine Meinung bisher noch nicht angegriffen wurde, dann ist die Person auch in deren Verteidigung ungeübt und entsprechend nicht motiviert, weil sie diese Einstellung für unangreifbar hält (d.h. für „Truismen“ im Sinne kultureller Selbstverständlichkeiten). Man kann nun nach McGUIRE dadurch eine Motivierung zur Verteidigung erzielen, daß man die Person mit abgeschwächten Gegenargumenten konfrontiert. Sie wird dadurch in die Lage versetzt, einerseits die Verwundbarkeit ihrer Einstellung zu erkennen und gleichzeitig entsprechende Verteidigungsargumente entwickeln zu können, die bei künftigen Beeinflussungsversuchen zur Verfügung stehen.

In einer Reihe von Experimenten, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann, wurden die Annahmen dieser Immunisierungstheorie überprüft. Dabei fanden sich folgende Hauptergebnisse:

- Personen, die gelernt hatten, Gegenargumente zu benutzen, konnten Beeinflussungsversuchen wesentlich besser widerstehen als Personen einer Kontrollgruppe ohne Immunisierung.
- Personen, die mit abgeschwächten Gegenargumenten immunisiert worden waren, konnten stärkeren Angriffen besser widerstehen als Personen, die vorher mit einfachen unterstützenden Argumenten trainiert worden waren. Hierbei konnte allerdings ein interessanter Effekt beobachtet werden. Die unterstützenden Argumente schienen zunächst wesentlich günstiger für die Verteidigung der kulturellen Selbstverständlichkeiten zu sein. Als jedoch einige Tage später die Immunisierung durch einen Angriff überprüft wurde, erbrachte die komplexere Immunisierung mit abgeschwächten Gegenargumenten deutlich günstigere Werte. Merkwürdigerweise zeigte sich bei der gleichen Untersuchung außerdem, daß Versuchspersonen, die während der Immunisierungsphase die Gegenargumente nur zu lesen hatten, eine größere Resistenz aufwiesen als Personen, die solche abgeschwächten Gegenargumente selbst zu erfinden und niederzuschreiben hatten. Die Interpretation dieses letzten Befundes ist noch unklar.
- Ähnliche Effekte wie die Immunisierung hat auch eine Vorwarnung (vgl. KIESLER 1971). Man kann diese daher auch als eine vorweggenommene, milde Attacke verstehen, die ähnlich wie die Konfrontation mit abgeschwächten Argumenten zu einer Stabilisierung einer Einstellung führt.

Wenn es auch noch offen ist, ob diese Befunde von McGUIRE und Mitarbeitern, die mit „kulturellen Binsenwahrheiten“ gefunden wurden, verallge-

meinert werden dürfen, so läßt sich doch feststellen, daß damit ein sehr interessanter Ansatz vorliegt, der zu weitergehenden Forschungen anregen sollte.

Literaturempfehlung

- EYFERTH, K. u. K. KREPPNER: Entstehung, Konstanz und Wandel von Einstellungen. In: Handbuch der Psychologie, Bd. VII, 2. Halbb., Hogrefe, Göttingen 1972.
- INSKO, C. A.: Theory of attitude change. Appleton-Century-Crofts, New York 1967.
- IRLE, M.: Lehrbuch der Sozialpsychologie. Hogrefe, Göttingen 1975.
- MUELLER, E. F. u. A. THOMAS: Einführung in die Sozialpsychologie. Hogrefe, Göttingen 1974, Kap. XIII, XIV.
- TRIANDIS, H. C.: Einstellungen und Einstellungsänderungen. Beltz, Weinheim u. Basel 1975.

3. Interpersonales Verhalten

3.1. Dyadische Interaktion

Im ersten Kapitel dieses Bandes wurde aufgezeigt, welche verschiedenen Bedingungen den Prozeß der individuellen Sozialisation beeinflussen. Das Ergebnis solcher Lernprozesse, vor allem von sozialen Lernprozessen mit Interaktionspartnern (Eltern, Geschwister, Freunde, Lehrer u. a.), sind einerseits bestimmte Verhaltensmuster, andererseits mehr oder weniger umfassende kognitive Schemata, die als Einstellungen und Erwartungen situativ aktivierbar sind (vgl. NEUBAUER 1974). Die kognitiven Schemata enthalten eine Vielzahl von Informationen über die Erfahrungen, die man mit sich selbst, mit anderen Personen und mit Gegenständen gemacht hat. Sehr wichtig sind insbesondere Informationen darüber, wie groß die Wahrscheinlichkeit ist, in einer bestimmten Situation durch spezifische eigene Verhaltensweisen ein ganz konkretes Ziel zu erreichen („instrumentelle Überzeugungen“). Dabei ist es ebenso möglich, die wahrscheinlichen Reaktionen der Interaktionspartner aus den bisherigen Erfahrungen abzuleiten und bei der Steuerung des eigenen Verhaltens mit ins Kalkül zu ziehen.

Ein Kind wird beispielsweise im Laufe der Zeit durch entsprechende Lernprozesse die Reaktionsmuster seines Vaters so genau kennen, daß es mit ziemlicher Sicherheit voraussagen kann, wie der Vater reagieren wird, wenn das Kind in der Schule bei einer Klassenarbeit die Note „fünf“ erhält. Das Kind wird sogar ziemlich präzise vorhersagen können, wie sich die Reaktion des Vaters verändert, wenn besondere situative Bedingungen vorliegen (z.B. berufliche Überlastung des Vaters). Gleichzeitig wird es aber auch recht genaue Vermutungen haben, wie die Mutter bei einem unterschiedlichen Verhalten des Vaters in dieser Problemsituation reagieren wird.

Jede Person kann aus diesem Grund das eigene Verhalten so einrichten, daß sie möglichst genau das erwünschte Verhalten des Interaktionspartners auslöst (vgl. NEUBAUER 1974). Dies wird um so besser gelingen, je genauer das Selbstkonzept und das Konzept über den Interaktionspartner die tatsächlichen Verhaltensweisen und Reaktionen abbilden. Bei einer solchen sozialen Beziehung liegt eine wechselseitige Verhaltenssteuerung vor, da sich jeweils das Verhalten an der Reaktion des Interaktionspartners orientiert (vgl. ARGYLE 1972). Daraus folgt, daß in diesen Situationen jede Art des Verhaltens für die andere Person Mitteilungscharakter hat, ganz unabhängig davon, ob dieses Verhalten absichtlich oder unabsichtlich erfolgte. In

Interaktionskontexten gibt es also kein „Nicht-Verhalten“. WATZLAWICK u. a. formulierten daher als ein sog. „metakommunikatives Axiom“ den folgenden Satz: „Man kann nicht *nicht* kommunizieren“ (1969, S.53). Gerade eine absichtliche Zurückhaltung in einer Interaktionsbeziehung kann für den jeweiligen Partner eine sehr gewichtige Bedeutung haben (vgl. Bd. I, 1.3).

Die kleinstmögliche interpersonale Beziehung ist die Zwei-Personen-Gruppe oder *Dyade*. Sie ist für die Forschung deshalb sehr interessant, weil gerade bei der Dyade solche Prozesse der Verhaltensorientierung und der wechselseitigen Verhaltenssteuerung noch verhältnismäßig leicht erfaßt werden können. Einschlägige Untersuchungen zur dyadischen Interaktion haben gezeigt, daß Personen in der Regel bestrebt sind, eine positive *Selbstwertschätzung* aufrechtzuerhalten.

GERGEN u. WISHNOU (1965) untersuchten die Abhängigkeit der individuellen Selbsteinschätzung von der Eigenart des jeweiligen Interaktionspartners. Bereits Monate vorher hatten sich die Versuchspersonen bei einer anderen Gelegenheit hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzung einzustufen. Während des eigentlichen Experimentes mußten sich die Probanden wieder auf den gleichen Skalen einschätzen, aber diesmal unter Bezug auf einen Interaktionspartner, der bei der einen Experimentalgruppe als egoistisch, bei der anderen als bescheiden eingeführt wurde. Die Ergebnisse zeigen, daß bei einer Konfrontation mit einem egoistischen Partner eine deutlich positivere Einschätzung gegeben wurde, während bei der Konfrontation mit dem bescheidenen Partner auch eine signifikant bescheidenere Selbsteinschätzung abgegeben wurde. Interessanterweise stellte sich bei der Nachbefragung heraus, daß über zwei Drittel der Befragten der Meinung waren, jedes Mal ganz offen geantwortet zu haben und außerdem annahmen, daß kein Unterschied in ihrer ursprünglichen Selbsteinschätzung bestehe.

Auch die Ergebnisse jener Arbeiten, die Determinanten der *zwischenmenschlichen Attraktivität* untersuchten, stimmen mit diesen zur Selbst-Präsentation im allgemeinen überein. So zeigte sich, daß man sich vor allem von Menschen angezogen fühlt, die ähnliche oder gleiche Meinungen vertreten, und die auch hinsichtlich ihrer Interessen und ihrer Persönlichkeitsstruktur der eigenen Person ähnlich sind. Wichtig ist ferner das Ausmaß, in dem sie vorhandene Bedürfnisse befriedigen oder Bedürfnisse haben, die man selbst befriedigen kann, und inwieweit sie überhaupt für die betreffende Person wertvoll sind (vgl. ARONSON 1969). Besonders sympathisch werden offensichtlich solche Interaktionspartner wahrgenommen, die einen positiven Beitrag zur eigenen Selbstwertschätzung liefern.

ARONSON u. LINDER (1965) führten dazu einen interessanten Versuch durch. Zwei Studentinnen, von denen die eine in Wirklichkeit eine Verbündete des Versuchsleiters war, trafen sich zu einem kurzen Gespräch. Das Experiment war so angelegt, daß die eigentliche Versuchsperson im Anschluß daran Gelegenheit hatte, eine Unterredung zwischen dem Versuchsleiter und ihrer vorherigen Partnerin zu

belauschen, bei der diese die andere Studentin beurteilte. Hierbei wurden vier verschiedene experimentelle Bedingungen gesetzt: (1) durchgehend positive Beurteilung, (2) durchgehend negative Beurteilung, (3) anfangs negative, dann positive Beurteilung (= Gewinn) sowie (4) anfangs positive, dann negative Beurteilung (= Verlust). Danach hatte die Versuchsperson den Grad ihrer Sympathie für die Partnerin anzugeben. Die Ergebnisse waren sehr eindeutig. Durchschnittlich wurde für die Partnerin unter der Gewinn-Bedingung mehr Sympathie geäußert als für die, deren Beurteilungen durchgehend positiv waren. Entsprechend war die Abneigung für die Partnerin unter der Verlust-Bedingung größer als für jene, die durchgehend negativ beurteilt hatte.

Von besonderem Interesse ist auch die Analyse des *Wettbewerbsverhaltens* in Dyaden, die in der Regel mit besonderen Spielen durchgeführt wird. Am bekanntesten ist die Spielmatrix des „Gefangenendilemmas“, mit der das Konkurrenz- oder Kooperationsverhalten in Dyaden erfaßt werden kann.

Man geht dabei von der Situation zweier Gefangener aus, die beide eines bestimmten Verbrechens verdächtigt werden. Beide sind getrennt und können nicht miteinander in Verbindung treten. Jedem Gefangenen teilt man mit, daß er zwei Möglichkeiten hat, entweder ein Geständnis abzulegen oder es zu verweigern. Jeder Gefangene kann nun zwar sein eigenes Verhalten bestimmen, jedoch hängen die Folgen teilweise vom Verhalten des anderen Gefangenen ab. Gesteht der eine und der andere nicht, dann kommt der Geständige frei, während der andere das höchste Strafmaß erhält. Gesteht keiner der beiden Gefangenen, dann werden sie lediglich wegen geringfügiger Vergehen angeklagt und entlassen. Gestehen jedoch beide, dann erhalten sie u. U. nicht das volle Strafmaß, da dann mildernde Gründe anerkannt werden. Für den einzelnen Spieler ergibt sich also das Dilemma, daß er bei einem kooperativen Verhalten nur dann gewinnen kann, wenn der andere auch kooperativ ist. Wählt der andere hingegen Konkurrenzverhalten, dann erhält der Konkurrierende den maximalen Gewinn, während der Kooperierende maximalen Verlust erleidet (vgl. auch 3.6).

Die Ergebnisse amerikanischer Untersuchungen zu diesem Problem zeigten, daß dort meistens eine konkurrierende Strategie bevorzugt wird, selbst wenn beide Spieler bei mehreren Versuchsdurchgängen hintereinander verlieren (vgl. DEUTSCH u. KRAUSS 1960).

Die beschriebenen Befunde zur Untersuchung dyadischer Interaktionen lassen erkennen, daß man bei einer Konfrontation mit fremden Personen bestrebt ist, seine Identität aufrechtzuerhalten. Ist die Interaktionsbeziehung erfolgreich, so wird der Interaktionspartner sympathischer und attraktiver. Erfährt die Person hingegen eine Abwertung durch das Verhalten des Interaktionspartners und damit eine Infragestellung des eigenen Selbstkonzepts, so wird der Interaktionspartner negativ bewertet und in Zukunft nach Möglichkeit gemieden. Die Ergebnisse belegen, daß bereits die Ankündigung bestimmter Eigenschaften des zu erwartenden Partners als „Warnung“ (vgl. 2.3.3) dient, sich vorzusehen und entsprechend zu präsentieren.

Die Forschungsansätze zielten darauf ab, die Auswirkungen der vorhandenen Einstellungen, Normen und Wertkonzepte innerhalb dyadischer Beziehungen zu erfassen. Bei Interaktionen längerer Dauer ergeben sich jedoch unter bestimmten Bedingungen Prozesse der gegenseitigen Beeinflussung solcher kognitiver Strukturen, die im folgenden Abschnitt näher analysiert werden müssen.

Literaturempfehlung

ARGYLE, M.: Soziale Interaktion. Kiepenheuer u. Witsch, Köln 1972.

3.2. Gruppenbildung und Gruppenmerkmale

3.2.1. Gruppe und individuelles Verhalten

Häufig läßt sich beobachten, daß sich Personen bei wechselnden sozialen Beziehungen unterschiedlich verhalten, wenn sie mit anderen Personen zusammen sind. Jeder Lehrer macht z. B. die Erfahrung, daß ihm ein Schüler, sobald er sich mit ihm alleine unterhält, als „ein ganz vernünftiger Junge“ erscheint. Dagegen ist derselbe Schüler im Klassenverband „nicht mehr wiederzuerkennen“. Ähnliche Erscheinungen lassen sich auch bei Erwachsenen antreffen. Wie kann man diese Verhaltensvariabilität erklären? Versteht sich der Schüler, wenn er mit dem Lehrer allein ist oder heuchelt er ein bestimmtes Verhalten, sobald er sich bei seinen Kameraden befindet? Wahrscheinlich trifft weder das eine noch das andere zu. Der Schüler versteckt sich nicht, aber sein Verhalten wird dadurch modifiziert, daß er sich im Kreise seiner Klassenkameraden befindet. Die Untersuchung der Faktoren, die das Verhalten von Personen in Gruppen beeinflussen, ist Gegenstand eines Zweigs der Sozialpsychologie, der sog. „Gruppendynamik“. Wie der Name andeutet, untersucht diese Forschungsrichtung die „Kräfte“, die dadurch entstehen, daß eine Person nicht allein ist, sondern sich in einer Gruppe von Personen befindet. „Das Verhalten eines Menschen wird nicht nur durch seine psychischen Eigenarten bestimmt, sondern weitgehend auch von seinem Verhältnis zu anderen Menschen“ (SJÖLUND 1974, S. 10). Im folgenden sollen die in Gruppen auftretenden Gesetzmäßigkeiten untersucht und beschrieben werden.

3.2.2. Vom Individuum zur Gruppe

3.2.2.1. Gruppenbildung

Die Entwicklungsstufen einer Gruppe lassen sich recht gut an einem von Ulich (1971) entwickelten Schema darstellen (vgl. Abb. 3). In diesem Schema werden nur zwei Personen betrachtet, es lässt sich aber leicht auf mehrere Personen übertragen.

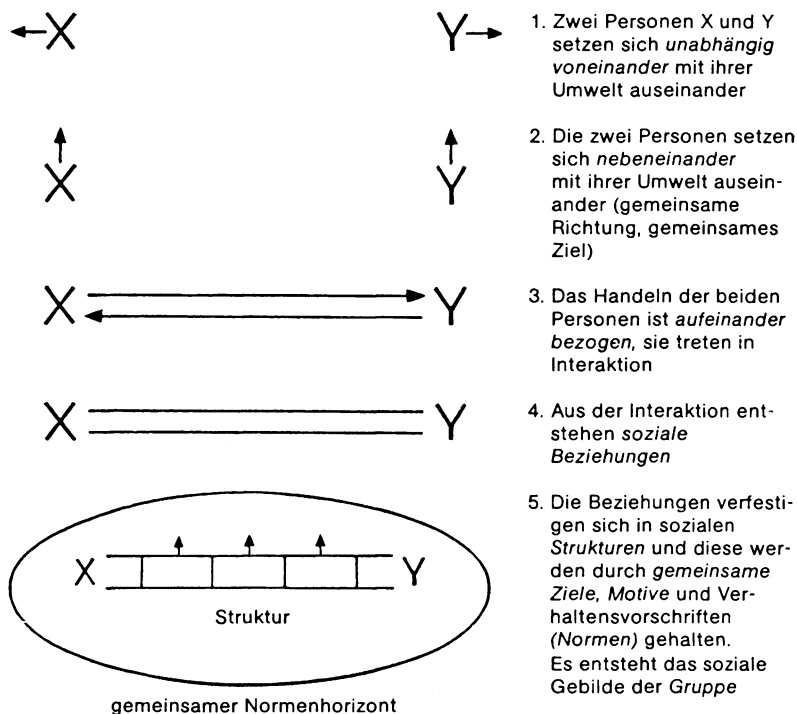


Abbildung 3: Gruppenbildung (nach Ulich 1971).

Ausgegangen wird von zwei Personen, die zunächst unabhängig voneinander jeweils ihr eigenes Ziel verfolgen, wobei beide Personen unterschiedliche Ziele anstreben. Es ist nun weiter denkbar, daß diese Personen zwar auf ein gleiches Ziel hinarbeiten, ohne dadurch bereits einen Schritt zur Gruppenbildung getan zu haben. Man denke etwa an Studenten, die unabhängig voneinander bestrebt sind, ein Diplom zu erwerben. Auch wenn sich diese Individuen persönlich kennen (etwa aus der Vorlesung oder aus Seminaren), bilden sie noch keineswegs eine Gruppe. Der erste Schritt zur

Gruppenbildung ist dann getan, wenn die Handlungen der beiden Personen aufeinander bezogen sind, wenn sie in Interaktion treten.

Interaktion bedeutet, daß das Handeln der einen Person das Handeln der anderen beeinflusst (vgl. 3.1). Von Interaktion kann also nur dann gesprochen werden, wenn eine wechselseitige Steuerung des Verhaltens stattfindet. *im M'x*
Wenn der Lehrer beispielsweise einen Schüler bittet, die Tafel zu reinigen, *zu* dann bedeutet dies noch keine Interaktion, man spricht dann von „sozialer Beeinflussung“. Erst wenn sich der Schüler weigert und damit bestimmte Verhaltensweisen des Lehrers provoziert, hat eine soziale Interaktion stattgefunden. Der Begriff der Interaktion ist damit auch von großer Bedeutung für die Analyse des Führungs- und Erziehverhaltens (vgl. 4.2 u. 5.1). Im Verlaufe der andauernden sozialen Interaktionen zwischen den Personen entwickeln sich dann soziale Beziehungen wie Freundschaften, Abneigungen usw. Die weitere Entwicklung zum sozialen Gebilde der Gruppe führt zur Herausbildung von Gruppenstrukturen und Gruppennormen. Der Übergang von einer Menge von Personen zu einer sozialen „Kleingruppe“ (small group) geht also schrittweise vonstatten und erfordert daher in der Regel eine gewisse Zeit.

3.2.2.2. Gruppendefinition und Gruppenmerkmale

Es existiert keine allgemein verbindliche Definition der Gruppe (vgl. HOFSTÄTTER 1961, SECORD u. BACKMAN 1961, KRECH u. a. 1962, SCHARMANN 1966, McDAVID u. HARARI 1968).

In Anlehnung an KRECH u. a. (1962) läßt sich eine Gruppe wie folgt definieren:

Eine Gruppe besteht aus zwei oder mehr Personen, die folgende Bedingungen erfüllen:

- die Beziehungen unter den Mitgliedern sind interdependent, das Verhalten jedes Mitglieds beeinflusst das Verhalten jedes anderen Mitglieds;
- die Mitglieder teilen eine Summe von Überzeugungen, Wertvorstellungen und Normen, die das wechselseitige Verhalten regulieren.

Deutlicher als durch diese globale Definition lassen sich die Charakteristika einer Gruppe beschreiben, wenn man die *Gruppenmerkmale* differenzierter betrachtet. Dies geschieht in der Definition von SCHARMANN (1966, 1972). Er bezeichnet ein soziales Gebilde dann als Kleingruppe, wenn es durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist:

(1) *Kontinuität und Dauer*: Die Beziehungen zwischen den Personen müssen von einer gewissen Dauer sein. „Damit eine Gruppe entsteht, sind Stunden, Tage, Wochen, oft längere Zeiträume notwendig“ (SCHARMANN 1972, S. 55). Es läßt sich also keine genaue Zeitspanne definieren, die zur

Gruppenbildung erforderlich ist.

(2) *Größe und Struktur*: „Gruppen sind Mehrpersonenstrukturen, deren numerische untere Grenze das Paar, auf jeden Fall aber die Dreier-Gruppe bilden, wohingegen sich ihre zahlenmäßige Obergrenze quantitativ nicht bestimmen läßt“ (SCHARMANN 1972). Gewöhnlich wird diese Obergrenze mit 30 Personen angegeben, da die Gruppe noch überschaubar sein muß.

Jedes Gruppenmitglied sollte das andere noch persönlich kennen.

(3) *Interessen und Aufgaben*: Die Gruppenmitglieder haben ein gemeinsames Ziel, eine gemeinsame Aufgabe, wobei entweder gleiche individuelle Ziele oder ein übergreifendes Ziel vorhanden sein können.

(4) *Normen und Spontaneität*: Zur Erreichung der gemeinsamen Ziele entwickeln sich in der Gruppe gemeinsame Normen, Leistungsmaßstäbe und Verhaltensweisen.

(5) *Identifikation und „Wir“-Erlebnis*: Aufgrund der gleichen Interessen, Aufgaben und Normen entsteht bei den Mitgliedern einer Gruppe ein sog. „Wir“-Erlebnis, das für den Zusammenhalt der Gruppe ebenso wichtig ist wie für ihre Abgrenzung gegenüber anderen Personen oder Gruppen.

(6) *Strukturierung*: Im Verlaufe der Zeit erfolgt eine innere Differenzierung (Strukturierung) der Gruppe, es bilden sich sog. Gruppenstrukturen heraus (vgl. 3.2.3).

Erst wenn alle diese Merkmale mehr oder minder deutlich gegeben sind, kann ein soziales Gebilde als Gruppe bezeichnet werden.

In der Literatur findet sich häufig eine Unterscheidung nach formellen und informellen Gruppen.

Als *formelle* (oder „formale“) Gruppe bezeichnet man eine Gruppe, deren Zustandekommen im voraus beabsichtigt und festgelegt ist (vgl. 3.4.3), beispielsweise eine Arbeitsgruppe in einer Organisation.

Informelle Gruppen sind solche, „die sich spontan aus zwei oder mehr Personen, aufgrund eines gemeinsamen Interesses oder eines gegenseitigen persönlichen Zusammengehörigkeitsverhältnisses bilden“ (SJÖLUND 1974, S. 35). Informelle Gruppen sind also freiwillig gebildete Gruppen, während formelle Gruppen aufgrund von Planung (z. B. nach einem vorgegebenen Organisationsplan) entstehen. Eine solche Unterscheidung zwischen formellen und informellen Gruppen im Sinne von organisierten und nicht-organisierten Gruppen ist allerdings nicht unproblematisch (vgl. IRLE 1963). Die Bezeichnung einer Teilstruktur des Organisationsplanes als „formale Gruppe“ bedeutet nämlich noch nicht, daß es sich um eine Gruppe im sozial-psychologischen Sinne handelt. Daher sollte man nach KRUSE (1972) weniger von einer dichotomen Unterscheidung als vielmehr von einem

Kontinuum ausgehen, auf dem sich die jeweiligen Gruppen einordnen lassen: „Am sinnvollsten ist die Bezeichnung formell–informell wohl dann einzusetzen, wenn damit angedeutet werden soll, in welchem Grad verschiedene Gruppendimensionen (beispielsweise Gruppenziel, Rollen und Normen) explizit festgelegt, im Extrem kodifiziert sind (vgl. McDAVID u. HARARI 1968)“. Bei der Verwendung dieser Begriffe sollte man sich daher der besonderen Problematik bewußt sein.

3.2.2.3. Position, Rolle und Rollenerwartungen

Nachdem beschrieben wurde, wie eine Gruppe entsteht und durch welche Merkmale sie gekennzeichnet werden kann, sollen zunächst einige Begriffe erläutert werden, die für das Verständnis der weiteren Darstellung bedeutsam sind. Zunächst ist auf den Begriff der *Position* einzugehen. Position kennzeichnet „einen Ort in einem sozialen Gefüge“ (SADER 1969). So kann also z.B. Herr X die Positionen des Rektors einer Schule, die des Schriftführers in einem Gesangverein und die des Familienvaters innehaben. Jeder Mensch nimmt also immer eine Reihe verschiedener Positionen ein. Dabei gilt, daß die Positionen stets unabhängig von dem jeweiligen Positionsinhaber sind. So existiert etwa die Position des Rektors unabhängig davon, ob sie nun Herr X innehat, eine andere Person oder auch niemand. Positionen können entweder erworben werden (z.B. berufliche Positionen) oder sie werden aufgrund vorhandener sozialrelevanter Merkmale (vgl. 1.3) zugewiesen, d.h. von der Gesellschaft oder der Gruppe zuerkannt (Alter, Geschlecht, Sohn usw.). Jede Position ist mit einer Vielzahl von Rechten und Pflichten verbunden, die der jeweilige Positionsinhaber übernimmt.

Eng verknüpft mit dem Begriff der Position ist der Begriff der *Rolle*.

Dieser Begriff wurde aus dem Bereich des Theaters (ursprünglich Schrift-Rolle des Textes der antiken Schauspieler) von LINTON in die Sozialwissenschaft übertragen, um die Abhängigkeit des individuellen Verhaltens im sozialen Kontext auszudrücken. Zur Präzisierung des Begriffs versuchte man, Rolle in behavioristischer Weise vom objektiven Verhalten her zu definieren. Da jedoch die konkrete Rollendurchführung (role performance) auch von einer weiteren Anzahl von Faktoren abhängt (Persönlichkeitsmerkmale, Situation, Verhalten der Interaktionspartner u.a.), ergeben sich bei einem solchen Vorgehen beachtliche Schwierigkeiten, so daß man neuerdings zweckmäßigerweise von den Erwartungen ausgeht, die die Interaktionspartner bzw. der Positionsinhaber selbst mit einer bestimmten Position verbinden.

Trotz gewisser unterschiedlicher Auffassungen (vgl. BIDDLE u. THOMAS 1966, McDAVID u. HARARI 1968, SARBIN u. ALLEN 1968) bezeichnet man mit Rolle „das Gesamt der Erwartungen (einer Person oder Personvielfheit) bezüglich einer Position (oder Klasse von Positionen)“ (SADER 1969). Un-

ter Rolle versteht man alle jene Erwartungen (hinsichtlich des Verhaltens, der Persönlichkeitseigenschaften usw.), die von den Gruppenmitgliedern an den Inhaber einer Position herangetragen werden. Rolle in diesem Sinne meint also nicht das tatsächliche Verhalten eines Positionsinhabers, sondern die Erwartungen der anderen in bezug auf sein Verhalten. Rollen sind damit Bündel von Verhaltenserwartungen, nicht die Verhaltensweisen selbst. Rolle und Rollenerwartungen sind austauschbare Begriffe. Zum Verständnis des Begriffs Rollenerwartung ist noch folgende Differenzierung wichtig. Man kann unterscheiden zwischen Rollenerwartungen im Sinne einer Vermutung (antizipatorische Natur der Rollenerwartungen) und Rollenerwartungen im Sinne einer Forderung (normative Natur der Rollenerwartungen nach SECORD u. BACKMAN 1964). *Rollenerwartung im antizipatorischen Sinne* bezieht sich auf die Vorwegnahme, die Vorhersage zukünftigen Verhaltens des Interaktionspartners. Aus Erfahrung „weiß“ man, wie sich dieser in bestimmten Situationen verhalten wird. Diese antizipatorische Qualität der Rollenerwartung ist bedeutsam, weil es dadurch möglich ist, das Verhalten des Interaktionspartners mit hoher Wahrscheinlichkeit richtig einzuschätzen und damit das eigene Verhalten entsprechend auszurichten. *Rollenerwartungen im normativen Sinne* lassen sich durch ihren verpflichtenden Aspekt kennzeichnen; hier werden keine Vermutungen über das Verhalten des Interaktionspartners angestellt, sondern Forderungen an sein Verhalten gerichtet. Sie sagen aus, wie sich jemand verhalten sollte, welche Verhaltensweisen man also von ihm fordert. Wie später ausführlich dargestellt werden wird (vgl. 4.2), haben Erfüllung bzw. Nichterfüllung solcher normativer Rollenerwartungen einen bedeutsamen Einfluß auf das Verhalten des Individuums, das diese Erwartungen hegt, insbesondere sind sie wichtig für das Führungsverhalten (vgl. ROSEMAN 1973, 1974, 1975 b).

3.2.3. Gruppenstruktur

Wie die bisherigen Ausführungen deutlich gemacht haben, ist eine soziale Gruppe nicht eine bloße Ansammlung von Personen, die in Interaktion treten und zwischen denen soziale Beziehungen bestehen. Vielmehr entwickeln sich solche Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern in charakteristischer Weise. Zur Beschreibung dieses Tatbestandes verwendet man den Begriff der Gruppenstruktur.

Man darf aber das Konzept der Gruppenstruktur nicht mit dem in der Alltagssprache häufig verwendeten Begriff verwechseln. Der Begriff „Gruppenstruktur“ bezieht sich hier nicht auf den Sachverhalt, daß man die Mitglieder einer Gruppe hinsichtlich bestimmter Merkmale klassifizieren kann. So wäre etwa eine Zwei-

teilung nach Geschlecht möglich, eine Rangreihe nach der Körpergröße, der Intelligenz usw. Solche Gliederungen sagen noch nichts aus über die Struktur einer Gruppe, nämlich über die Beziehungen der Gruppenmitglieder untereinander.

Struktur ist eine Bezeichnung für ein Gefüge, das aus Einzelheiten oder Teilen besteht, die miteinander verknüpft sind und in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander stehen, so daß sie ein Ganzes bilden (DREVER u. FRÖHLICH 1970). SCHARMANN (1972) macht darauf aufmerksam, daß es sich bei Gruppenstrukturen nicht um starre, gerüsthafte Formationen, sondern um dynamische und flexible Systeme der verschiedenen Strukturelemente handelt. „Eine Veränderung des Gesamtsystems bewirkt stets auch ein reaktives Verhalten der Teile und umgekehrt, denn auch diese sind nicht einfach austauschbar oder aus ihrem funktionalen Zusammenhang zu lösen“ (S. 41). Im Falle der Gruppe sind die einzelnen Gruppenmitglieder als solche „Teile“ anzusehen. Es ist wichtig festzuhalten, daß es nicht nur eine einzige Struktur der Gruppe gibt, sondern die Strukturierung erfolgt in verschiedener Hinsicht. Entsprechend gibt es: Freundschaftsstruktur (affektive Struktur), Rollenstruktur, Kommunikationsstruktur usw. In ein und derselben Gruppe lassen sich daher unterschiedliche Strukturierungen feststellen, je nach dem Gesichtspunkt, unter dem man die Gruppe betrachtet.

ULICH (1971) nennt zwei Gründe dafür, daß sich solche Gruppenstrukturen entwickeln:

- (1) die Bedürfnisse und Interessen der Gruppenmitglieder,
- (2) die Notwendigkeit, das Gruppenziel zu erreichen.

Gruppenstrukturen entstehen also einmal deshalb, weil die Gruppenmitglieder häufigen Kontakt zu solchen Gruppenangehörigen suchen, die entweder gleiche Interessen haben (z. B. Sport, Hobbies) oder in der Lage sind, die Bedürfnisse anderer Personen zu befriedigen (z. B. das Bedürfnis nach Anerkennung durch entsprechende Bewunderer). Andererseits bilden sich Gruppenstrukturen aus der Notwendigkeit einer Arbeitsteilung zum Erreichen des Gruppenzieles. In formellen Organisationen (vgl. formelle Gruppen) wird diese Arbeitsteilung von der Organisationsleitung bestimmt und im Organisationsplan festgehalten. Es besteht aber auch hier grundsätzlich die Möglichkeit, daß die tatsächliche Rollenverteilung von der geplanten abweicht. In freiwillig gebildeten Gruppen entwickelt sich spontan im Laufe der Zeit eine entsprechende Arbeits- und Rollenverteilung. Die Gruppenmitglieder lernen nach und nach, die Kenntnisse und Fähigkeiten ihrer Interaktionspartner richtig einzuschätzen und die notwendigen Funktionen auf die einzelnen Mitglieder zu verteilen (vgl. die bekannten Ferienlager-Untersuchungen von SHERIF, zit. in SJÖLUND 1974, SHERIF u.

SHERIF 1953). Darüber hinaus entwickeln sich in Gruppen weitere Strukturierungen, die den Austausch von Informationen zwischen den Gruppenmitgliedern regulieren und die Art der affektiven Beziehungen zwischen den Gruppenangehörigen sichtbar werden lassen.

3.2.3.1. Rollenstruktur

Gruppen haben es grundsätzlich mit zwei Hauptproblemen zu tun, nämlich mit der Erfüllung der gestellten Aufgabe (*Aufgabenfunktion*) und mit der Sicherung der Existenz der Gruppe (*Überlebensfunktion*; nach THIBAUT u. KELLEY 1959). Dementsprechend gestaltet sich die Rollendifferenzierung innerhalb einer Gruppe. Soweit die Arbeitsteilung nicht formell festgelegt ist, übernehmen einzelne Gruppenmitglieder je nach ihren Interessen und Fähigkeiten verschiedene Teilfunktionen. Häufig regelt ein Gruppenmitglied die Koordination der Einzelaktivitäten, man bezeichnet dieses Mitglied auch als „Aufgabenführer“ (vgl. MANN 1972). Er spezialisiert sich darauf, die Ideen zu liefern und solche Interaktionen einzuleiten, die zur Lösung des Problems führen. Andere Gruppenmitglieder leisten ihren Beitrag zur Schaffung oder Aufrechterhaltung einer „guten Stimmung“ in der Gruppe. Sie vermitteln bei Schwierigkeiten und verhindern beispielsweise, daß Aggressionen zwischen den Gruppenmitgliedern die Erreichung des Gruppenzieles gefährden. Allerdings lassen sich in der Realität diese Rollenverteilungen nicht immer exakt unterscheiden. Die beschriebene Rollendifferenzierung führt zu einer Rangordnung bzw. einer hierarchischen Struktur innerhalb der Gruppe (SETZEN 1971). Dabei ist es wiederum möglich, daß die Rangordnung formal festgelegt wird (wie z.B. in formalen Organisationen) oder sich von selbst entwickelt. Besonders bemerkenswert ist die Tatsache, daß es das Phänomen der Über- und Unterordnung in allen Gruppengebilden gibt, auch in solchen, die auf freiwilliger Basis entstanden sind.

Wie HOFSTÄTTER (1961/72) vermerkt, wacht die Gruppe selbst sehr sorgsam über die Aufrechterhaltung eines einmal bestimmten Rangsystems, wobei zu berücksichtigen ist, daß es nicht nur eine einzige Rangordnung gibt. So lassen sich mindestens zwei Rangsysteme voneinander abheben, nämlich die Rangordnung nach der Tüchtigkeit und die Rangordnung nach der Beliebtheit der Mitglieder. Es leuchtet unmittelbar ein, daß der Tüchtigste in der Gruppe nicht immer gleichzeitig der Beliebteste sein muß. Diese Rollendivergenz rührt eben daher, daß eine Gruppe ihre Mitglieder in zweifacher Weise bewertet, „entsprechend ihrem Leistungsbeitrag zur Erreichung des Gruppenzieles und hinsichtlich ihrer Beiträge zum menschlichen Zusammenhalt der Gruppe“ (nach HOFSTÄTTER 1961/72, S. 130). In diesem Zusammenhang muß noch ein weiterer, häufig verwendeter Be-

griff behandelt werden, nämlich der Begriff des *Status*. Er bezeichnet ganz allgemein die Wertschätzung, die eine Person durch eine Gruppe oder eine Klasse von Personen erfährt. Ulich (1971) versteht unter Status den Prestigewert einer Position. Man kann sagen, daß der Status von den Mitgliedern des sozialen Gebildes, in dem man sich befindet, verliehen wird. Dabei ist der Status einer Person um so höher, je mehr ihre Eigenschaften und Fähigkeiten von der Gruppe als wertvoll für die Erreichung des Gruppenzieles oder für die Befriedigung von Bedürfnissen der Gruppenmitglieder angesehen werden. Dies bedeutet außerdem, daß eine Person in verschiedenen Gruppen einen unterschiedlichen Status haben kann. Abgesehen von der Wertschätzung der Gruppe müssen die erwähnten Eigenschaften relativ selten sein, wenn sie etwas zum Status einer Person beitragen sollen (vgl. 1.3).

3.2.3.2. Kommunikationsstruktur

Für die Erreichung des Gruppenzieles wie für die Zufriedenheit der Gruppenmitglieder ist die Art und Weise bedeutsam, in der die Informationen zwischen den Gruppenmitgliedern ausgetauscht werden (vgl. GUETZKOW 1960). Der Begriff der Kommunikationsstruktur beschreibt den Tatbestand, daß sich zwischen den Gruppenmitgliedern recht stabile Kommunikationswege herausbilden. Solche Kommunikationswege können von vornherein festgelegt werden (etwa in Organisationen) oder sie entwickeln sich von selbst. Aber auch bei einer Festlegung des Kommunikationssystems ergeben sich meistens nebenher zusätzliche, sog. „informelle“ Kommunikationswege. Zur Beschreibung der unterschiedlichen Kommunikationssysteme dient der Begriff des Kommunikationsnetzes (vgl. LEVITT 1951, SHAW 1954, MULDER 1960, HARE 1962), bei denen man folgende grundlegende Formen unterscheiden kann:

Bei der *Vollstruktur* kann jedes Mitglied mit jedem anderen Angehörigen der Gruppe direkt in Kontakt treten. Jedoch werden in der Regel nicht alle möglichen Kommunikationswege auch wirklich genutzt, so daß sich die Kommunikationsstruktur vereinfacht. Hauptunterscheidungsmerkmal der übrigen Kommunikationsnetze ist das Ausmaß, in dem jede Person mit den anderen unmittelbar kommunizieren kann. In der *Kreisstruktur* besteht diese Möglichkeit jeweils nur zu zwei anderen Personen, nämlich den beiden Nachbarn; bei der *Kette* ist es ähnlich, obgleich hier zusätzlich die beiden Endpositionen stark benachteiligt sind. *Stern* und *Y* stellen stärker zentralisierte Kommunikationsnetze dar. Sie verfügen über sog. Schlüsselpersonen, über die alle Informationen laufen. Ein Kontakt zwischen den Randmitgliedern ist dort nicht möglich.

Die verschiedenen Kommunikationsnetze haben einen Einfluß auf die Gruppenleistung wie auch auf die Zufriedenheit der Gruppenmitglieder. Stern und Y sind die vergleichsweise effektivsten und schnellsten Kom-

munikationsnetze im Hinblick auf die Leistung. Die Fehlerhäufigkeit ist hier am geringsten. Allerdings hängt die Effektivität sehr stark von der Fähigkeit der zentralen Person („Schlüsselperson“) ab, die empfangenen Informationen zu verarbeiten und zu integrieren. Im Kreis erhalten die einzelnen Gruppenmitglieder mehr Informationen als im Stern oder Y. Die Fehlerhäufigkeit ist im Kreis zwar größer, aber es hat sich gezeigt, daß diese Struktur zur Lösung schwieriger Probleme günstiger und effektiver ist. Auch die Zufriedenheit der Gruppenmitglieder ist beim Kreis höher als in Gruppen mit anderen Kommunikationsnetzen. Am wenigsten zufrieden waren die Gruppenangehörigen im Stern, gefolgt von Y und Kette.

Eine Untersuchung von CHRISTIE, LUCE u. MACY (1952) zeigt, daß der Kreis dem Stern in „unsicheren Situationen“, die einen Meinungs austausch erfordern, überlegen ist. Versagte nämlich die Schlüsselperson, dann waren die anderen Gruppenmitglieder nicht in der Lage, sich selbst mit der gestellten Aufgabe zu beschäftigen, weil sie es gewohnt waren, alles dem Leiter zu überlassen. Dagegen hatten die Gruppenmitglieder der Kreisstruktur bereits genügend Erfahrung im selbständigen Arbeiten und konnten sich daher der veränderten Situation leicht anpassen.

Überträgt man diese Ergebnisse zum Beispiel auf eine Schulklasse, dann wird unmittelbar deren praktische Relevanz deutlich. Eine Kommunikationsstruktur mit dem Lehrer als Schlüsselperson wird ein anderes Arbeitsverhalten der Schüler ermöglichen als eine Situation, in der die Schüler gelernt haben, in eine „Kreiskommunikation“ einzutreten.

3.2.3.3. Freundschaftsstruktur

Eine weitere Strukturierung wird deutlich, wenn man eine Gruppe, sei es eine Arbeitsgruppe oder eine freiwillig gebildete Gruppe, über eine gewisse Zeit hin beobachtet. Man stellt fest, daß sich immer wieder die gleichen Mitglieder zusammenfinden, gemeinsame Aktivitäten zeigen, gemeinsam zum Essen gehen, gemeinsam auf dem Schulhof spielen usw. Andere Gruppenmitglieder sind häufig allein und haben wenig Kontakt zu den übrigen. Man könnte diese Beobachtungen schriftlich fixieren und so ein Bild der freundschaftlichen Beziehungen und der Ablehnungen innerhalb der Gruppe erhalten. Detailliertere Informationen über die affektive Struktur lassen sich durch den *Einsatz soziometrischer Techniken* gewinnen (vgl. BASTIN 1967, MORENO 1967, DOLLASE 1973, BRÜGGEN 1974). Die einfachste Methode der Erfassung wäre, jedem Gruppenmitglied etwa die Frage zu stellen: „Wen in der Gruppe können Sie am besten leiden?“ In analoger Weise läßt sich auch die Freundschaftsstruktur einer Schulklasse ermitteln (vgl. CAPPEL 1968, HÖHN u. SCHICK 1954). Die Ergebnisse dieser Befragung können in einem sog. Soziogramm dargestellt werden (vgl. Abb. 4).

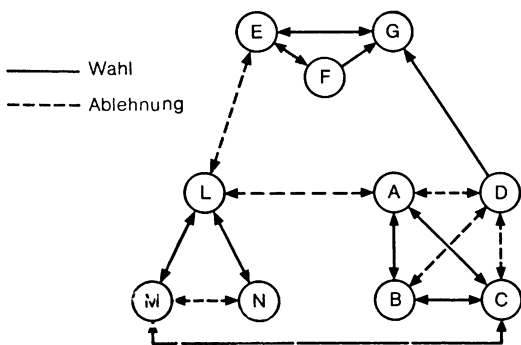


Abbildung 4: Soziogramm einer Gruppe (Freundschaftsstruktur).

In dem Beispiel wird deutlich, daß sich eine Gruppe hinsichtlich ihrer affektiven Bindungen sehr stark untergliedern kann. Solche Untergruppen werden auch als „Cliques“ bezeichnet. Es zeigt sich ferner, daß in der Gruppe ein krasser Außenseiter (Person D) vorhanden ist, den niemand mag und der seinerseits fast alle bis auf eine Ausnahme ablehnt.

Die Existenz solcher Teilstrukturen in einer Gruppe ist von erheblicher Bedeutung sowohl für die Gruppenatmosphäre (Arbeitsklima) wie auch für den Arbeitserfolg (vgl. 3.4). LIPPITT u. GOLD (1967) verweisen beispielsweise darauf, daß bei ihrer Untersuchung die beliebteren Kinder bei den Lehrern einen signifikant günstigeren Eindruck hinsichtlich ihrer psychischen Gesundheit machten. Es fanden sich bei ihnen weniger Symptome für Verhaltensschwierigkeiten, und sie zeigten größere soziale Angepaßtheit und ein ausgeglicheneres Gefühlsleben (vgl. 3.3.2 u. 3.4.4). Nach LIPPITT u. GOLD wird daher für jedes Kind die soziale Struktur der Schulklasse „zu einem beherrschenden Aspekt seiner Schulumgebung und seiner gesamten Lebenssituation. Seine Stellung in dieser Struktur wird zu einer wichtigen Determinanten seiner eigenen psychischen Gesundheit und seiner Motivation und Fähigkeit, an den Interaktionen in der Klasse teilzunehmen“ (1967).

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, daß eine Gruppe kein additives Gefüge von Personen ist. Vielmehr entwickelt sich als Ergebnis der fortdauernden Interaktion zwischen den Gruppenangehörigen eine ausgeprägte Binnenstruktur, die sich mehr und mehr verfestigt. Es sollte noch erwähnt werden, daß die verschiedenen Gruppenstrukturen zum Zwecke der Beschreibung isoliert voneinander behandelt wurden. In der Realität besteht natürlich eine enge Verflechtung zwischen diesen verschiedenen Systemen.

3.2.4. Soziale Normen

Beobachtet man eine bereits länger bestehende Gruppe, dann fällt eine gewisse Regelhaftigkeit des Gruppenverhaltens auf. Das Verhalten von Personen in Gruppen ist nicht beliebig und zufällig, sondern es orientiert sich an Maßstäben, die von der Gruppe selbst geliefert werden. „Die Entwicklung von Regeln, Standards, Routinen und Gewohnheiten usw. für das Verhalten der Gruppenmitglieder in bestimmten Situationen bezeichnet man als normative Regulierung“ (SJÖLUND 1974, S. 59). Gruppennormen oder Normensysteme sind Anweisungen darüber, was die Gruppenmitglieder tun und fühlen sollten und welche Sanktionen angebracht sind, wenn das individuelle Verhalten nicht mit diesen Normen übereinstimmt (vgl. MILLS 1967). Normen sind also Verhaltensregeln, die von den Gruppenmitgliedern akzeptiert werden und den Umkreis zulässigen Verhaltens abstecken. Normen regulieren aber nicht nur das Verhalten der Gruppenangehörigen, sondern beeinflussen auch deren Denken und Wahrnehmen (vgl. 2.1). Sie „helfen“ der Person zu beurteilen, was „richtig“ oder was „falsch“ ist. Dabei sind diese Normen in der Regel nicht schriftlich festgelegt, meist existieren sie mehr oder weniger unausgesprochen, und ein neues Gruppenmitglied muß sie erst nach und nach erlernen. Es sind auch nicht alle Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder durch Normen geregelt, sondern nur solche, die für die Gruppe von Bedeutung sind. Sobald Normen sich erst einmal etabliert haben, sind sie relativ stabil und veränderungsresistent. Darüber hinaus achtet die Gruppe selbst darauf, daß ihre „ungeschriebenen Gesetze“ auch eingehalten werden.

Interessante Beispiele sowohl für die Beeinflussung des Verhaltens durch Normen als auch für die Art der Bestrafung (negative Sanktionen) im Falle ihrer Mißachtung finden sich in den bekannten HAWTHORNE-Untersuchungen (ROETHLISBERGER u. a. 1939). Dort zeigte sich, daß in den Arbeitsgruppen Vorstellungen darüber entwickelt wurden, was eine „anständige Tagesarbeit“ sei (vgl. SCHARMANN 1972).

So galt beispielsweise in einer Gruppe die Regel, daß die Leistung eines Mannes die Herstellung von zwei der dort produzierten Telefongeräte nicht übersteigen sollte. Die Gruppe achtete peinlich auf die Einhaltung dieser Regel. Mit Spott, Hänselei, Ermahnungen und sogar körperlichen Sanktionen wurden diejenigen bedacht, die das gesetzte Leistungsmaß über- oder unterschritten.

Normen beziehen sich nicht nur auf die Festlegung des Leistungsmaßes, sondern regeln darüber hinaus oft auch das Verhalten gegenüber Personen außerhalb der Gruppe, gegenüber Angehörigen des anderen Geschlechts, die Art der angemessenen Kleidung usw. Jedoch sind die Mitglieder einer Gruppe von seiner solchen Normierung unterschiedlich stark betroffen. Ein

beliebtes Mitglied darf eher von den vorgeschriebenen Verhaltensweisen abweichen als ein weniger beliebtes. Eine besondere Rolle spielt diesbezüglich der Führer der Gruppe. Für ihn besteht die paradoxe Situation, daß er sich einerseits den Gruppennormen besonders verpflichtet zu fühlen hat, er aber andererseits dasjenige Gruppenmitglied ist, das am ehesten auf eine Veränderung der Normen hinwirken kann.

Für die Entwicklung und für die erstaunliche Stabilität der Gruppennormen nennt FESTINGER (1950) hauptsächlich zwei Gründe, die sich einerseits auf die Gruppe, andererseits auf die Bedürfnisse des einzelnen Mitgliedes beziehen. Die Gruppe macht einen gewissen Grad an Uniformität in den Verhaltensweisen und Einstellungen der Gruppenmitglieder erforderlich, damit sie ihre Identität wahren und sich von anderen Gruppen abheben kann. Außerdem benötigt die Gruppe eine solche Uniformität, um zu überleben und ihr Ziel zu erreichen; zu diesem Zweck müssen die Interaktionen der einzelnen Gruppenmitglieder koordiniert und gelenkt werden (vgl. BERKOWITZ u. HOVARD 1959). Zum anderen wünscht jede Person eine Bestätigung ihrer Meinungen und Ansichten. Dies gilt besonders für solche Sachverhalte, die sich nicht empirisch auf ihre Richtigkeit überprüfen lassen. Hier dient die Gruppe als Mittel der Bestätigung nach dem Motto: „Was alle glauben, muß richtig sein.“ Wenn alle Gruppenmitglieder eine bestimmte Meinung vertreten, muß diese richtig sein, da ihre Richtigkeit an der „sozialen Realität“ überprüft wurde (KRECH u. a. 1962). Demzufolge haben auch alle Gruppenmitglieder diese „wahren“ Ansichten zu teilen; Abweichler sind mit Sanktionen zu belegen. HOFSTÄTTER (1961/72) spricht in diesem Zusammenhang von der „sozialen Gewißheit“, die die Gruppe dem Individuum liefert, und weist darauf hin, „daß der aller sozialen Gewißheiten beraubte Mensch nur in sehr beschränktem Maße handlungsfähig wäre“ (S. 83). Damit erweisen sich Normen nicht als etwas Negatives, sondern als ein verhaltensstabilisierendes Phänomen.

Literaturempfehlung

MCDAVID, J. W. u. H. HARARI: Social psychology. Harper, New York 1968.

MUELLER, E. F. u. A. THOMAS: Einführung in die Sozialpsychologie. Hogrefe, Göttingen 1974, Kap. V, XVI–XXI.

SETZEN, K. M.: Die Gruppe als soziales Grundgebilde. Heidenheimer Verlagsanstalt, Heidenheim 1971.

3.3. Gruppenbeziehungen im Kindes- und Jugendalter

3.3.1. Überblick über die wichtigsten Entwicklungsschritte

Das Hineinwachsen in die verschiedenen sozialen Gruppierungen ist eine zentrale Aufgabe im Kindes- und Jugendalter. Die ersten Sozialbeziehungen erprobt das Kind in der Regel mit den Eltern, insbesondere mit der Mutter, jedoch fast ausschließlich mit Erwachsenen. Erst später gewinnen Gleichaltrige an Bedeutung. Geschwister und Kinder aus der Nachbarschaft spielen gemeinsam; im Kindergarten oder in anderen vorschulischen Einrichtungen wird das Kind Mitglied weiterer Gruppen (vgl. NICKEL 1975 a). Eine erhebliche Ausweitung sozialer Interaktionen bewirkt die Schule. Der Jugendliche orientiert sich schließlich so stark an Gleichaltrigen, daß die Verbindungen zur Familie nur noch von untergeordneter Bedeutung sind und zuweilen als belastend empfunden werden (vgl. NICKEL 1975 b).

Die Entwicklung von Gruppenbeziehungen erfolgt nicht allein in der Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen. Neben dem Einfluß der Alterskameraden sowie der Normen und Aufgaben der jeweiligen Gruppen (vgl. 3.2) ist für die mit zunehmendem Alter auftretenden Veränderungen auch die Persönlichkeitsstruktur des Einzelnen zu berücksichtigen. Außerdem hängt die Gelegenheit zur Teilnahme an verschiedenen Gruppenaktivitäten von einer Reihe weiterer Faktoren ab, von denen vor allem der Status der Familie und der Einfluß der Schule sowie der gesellschaftliche Hintergrund insgesamt eine entscheidende Rolle spielen.

In den ersten Lebensjahren entwickelt sich das Kind von einem hilflosen und sozial passiven Wesen zu einem aktiven Mitglied in verschiedenen Gruppen. Beim Säugling kann man bestenfalls von Vorläufern sozialen Verhaltens sprechen. Das Lächeln beispielsweise, das das Kind in den ersten Monaten beim Anblick der Mutter zeigt, läßt sich auch durch eine ovale Scheibe mit augenähnlichen Punkten auslösen und dient der Sicherung des Pflegeverhaltens. Zwar besteht schon früh ein Bedürfnis nach der Nähe anderer Menschen, doch spezifische Bindungen und damit soziale Beziehungen im eigentlichen Sinne treten erst in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres auf (SCHAFFER 1971). Das Kind hat gelernt, daß bestimmte Personen seine Bedürfnisse am besten befriedigen. Untersuchungen an Heimkindern, denen häufig eine feste Bezugsperson fehlt und deren Entwicklung deutlich verzögert ist, bestätigen, daß im ersten Lebensjahr entscheidende Grundlagen für das spätere Sozialverhalten gelegt werden. Aber auch in den weiteren Jahren der frühen Kindheit sind die Bindungen zur ständigen Pflegeperson für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung von großer Bedeutung (vgl. NICKEL 1975 a).

Parallel zu den sozialen Kontakten mit Erwachsenen entwickeln sich die ersten Beziehungen zu Gleichaltrigen. Erst in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres kommt es zur Kontaktaufnahme überhaupt, und zwar in der Regel über das Spielzeug. Im zweiten Lebensjahr deutet sich bereits die Selbstbehauptung, aber auch ein echtes Interesse an den Interaktionen mit den Alterskameraden an.

Das Sozialverhalten von Kindergartenkindern im Alter von 2 bis 5 Jahren haben PARTEN und NEWHALL (1943) beobachtet und in sechs Kategorien eingeteilt: ohne Beschäftigung, Alleinspiel, Zuschauer, Parallelspiel, assoziiertes Spiel und kooperatives Spiel. Für die Zwei- und Dreijährigen sind das Allein- und das Parallelspiel die vorherrschenden Aktivitäten. Zwar erreichten diese Kinder auch schon beim assoziierten Spiel, der untersten Form sozialen Verhaltens, etwa 70% der Zeitwerte der Vier- und Fünfjährigen, doch war gleichzeitig für die letztere Gruppe ein sprunghafter Anstieg beim kooperativen Spiel festzustellen. Es besteht eine eindeutige Beziehung zwischen dem Niveau der Interaktion und dem Lebensalter.

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, daß von dem schon im zweiten Lebensjahr erwachenden Interesse an Gleichaltrigen bis zur Kooperation in Gruppen viele Lernschritte zu bewältigen sind. Besonders im Rollenspiel kann das Kleinkind wichtige kognitive und soziale Verhaltensweisen erproben, ohne mit der Realität in Konflikt zu geraten. Die gemeinschaftlichen Spiele dieser Altersstufe berücksichtigen den geringen kognitiven Entwicklungsstand durch Zuweisung überschaubarer und eindeutiger Verhaltensweisen. Als eine Folge verschiedener sozialer Aktivitäten reduzieren sich die vielen kleinen Streitigkeiten und Konfliktsituationen, und das Kind wird bereit, mit anderen in Kooperation oder in Wettstreit zu treten. Dennoch sind Zahl und Anlaß der auftretenden Konflikte noch immer verhältnismäßig groß, wie NICKEL u. a. (1976 a) bei einer vergleichenden Untersuchung in unterschiedlichen vorschulischen Erziehungseinrichtungen feststellen konnten. Im großen und ganzen gilt jedoch das fünfjährige Kind als voll in die Welt der Alterskameraden eingegliedert (JOHNSON u. MEDINUS 1974, S. 405), obwohl das kognitive Niveau höhere Formen von Gruppenbeziehungen noch nicht zuläßt.

Mit dem Eintritt in die Schule gewinnt der Einfluß der Gleichaltrigen zunehmend an Bedeutung. Während in der Familie die engen Bindungen an die Eltern die Grundlage der Beziehungen bilden, muß sich das Kind in der Klassengemeinschaft oder in der Spielgruppe mit anderen Mitteln Respekt verschaffen. Eine Anerkennung durch die Alterskameraden setzt voraus, daß das Kind zur Identifikation mit der Gruppe bereit ist. Dieser Prozeß verläuft nicht ohne Konflikte, denn die Interessen der Gruppe und die der Erwachsenen stimmen häufig nicht überein. Andererseits gibt die Gruppe vielfältige Gelegenheit zum Lernen und zur Befriedigung elemen-

tarer sozialer Bedürfnisse. MUSSEN u. a. (1969, S. 573) sprechen von einer psychotherapeutischen Funktion, die die Gleichaltrigen auf den einzelnen ausüben, indem sie ihm helfen, mit seinen sozialen Problemen fertigzuwerden. Die anfangs lockeren Bindungen in der Kindergruppe machen etwa vom vierten Schuljahr an einer stärkeren Strukturierung Platz (vgl. 3.4). Jetzt müssen für die Mitgliedschaft besondere Voraussetzungen erfüllt werden. Die strengere Organisation bewirkt auch eine differenziertere Rollenaufteilung und Rangabstufung. Parallel dazu strebt die schon lange eingeleitete Geschlechtertrennung einem Höhepunkt zu.

Im Jugendalter treten einige wesentliche Veränderungen in den Gruppenbeziehungen hervor, die nicht isoliert gesehen werden können von der Gesamtentwicklung dieser Altersstufe. Einerseits ist die Ablösung von den Eltern weit fortgeschritten, andererseits fehlt die volle Anerkennung durch die Erwachsenen. Die als Pubertätsprobleme bekannten Schwierigkeiten können weitgehend durch diese Situation der Rollenunsicherheit und Statusungewißheit beschrieben werden (NICHEL 1975 b, S. 318 ff.). Nicht selten kommt es zu einem Gefühl der Vereinsamung; so spricht HURLOCK (1970, S. 303) für die Zeit der Geschlechtsreife von einem antisozialen Verhalten.

Dennoch bleibt für den Jugendlichen der starke Wunsch nach Anschluß an die Gruppe der Gleichaltrigen bestehen. Sie bietet ihm die Möglichkeit der Anerkennung und der Auseinandersetzung mit seinen Problemen. Hier kann er den Status erreichen, den die Erwachsenen ihm verwehren. Häufig begibt sich die Gruppe in eine Sonderstellung, um sich durch einheitliche Haartracht, Kleidung, Interessen, Ansichten und Ausdrucksweisen bewußt von den Erwachsenen abzuheben. Das führt zu einer Konformität im Verhalten, die als starker Druck den Jugendlichen in erneute Abhängigkeit bringen kann. MUSSEN u. a. (1969, S. 656) warnen jedoch davor, die Unterschiede zu den Erwachsenen zu sehr zu betonen und dabei die Gemeinsamkeiten zu übersehen, zumal es sich häufig nur um äußerliche Abweichungen handelt.

Den Gruppen gelingt allmählich auch die Überwindung der Geschlechtertrennung. Nach DUNPHY (1963) verläuft dieser Prozeß in fünf Stufen: Während im Schulkindalter Jungen- und Mädchengruppen nebeneinander agieren, treten sie später zunächst gemeinschaftlich in Interaktion. Das führt zu größeren heterosexuellen Gruppen, die sich wiederum in kleinere Cliquen aufteilen, bis schließlich nur noch Beziehungen innerhalb von Paaren bzw. zwischen diesen bestehen.

Paarbildungen sind jedoch nicht ausschließlich als ein Endpunkt in dieser Stufenfolge anzusehen. Der Jugendliche sucht neben dem Anschluß an eine größere Gruppe oder kleinere Clique vermehrt den Bezug zu Gleichaltrigen

in Zweierbindungen. Gegenüber den mehr oberflächlichen Freundschaften im Schulkindalter will man jetzt dem besten Freund seine Wünsche, Gefühle und Ängste anvertrauen. Diese persönliche Beziehung ist in einer Gruppe, in der es um Prestige und Anpassung an Normen geht, kaum zu realisieren. Die Jugendfreundschaften stellen somit eine weitere Möglichkeit der Auseinandersetzung mit den Wertbegriffen der Erwachsenenwelt dar.

3.3.2. Der Status innerhalb einer Gruppe

Der Status, den jemand in einer Gruppe einnimmt, verschafft ihm nicht nur persönliche Befriedigung oder Beeinträchtigung, sondern bestimmt auch sein zukünftiges Verhalten im Umgang mit anderen Menschen. Insofern ist es für das Individuum sehr wichtig, ob es von den Mitgliedern einer Gruppe anerkannt, geduldet oder abgelehnt wird. Diese Bedeutung drückt sich auch in einer größeren Zahl von Untersuchungen aus, die sich mit Statusproblemen in Gruppen Gleichaltriger beschäftigen. In den meisten soziometrischen Erhebungen wird mit Extremgruppenvergleichen gearbeitet, d.h. es werden „Stars“ und „Außenseiter“ gegenübergestellt.

Hierzu faßt PROSE (1974) die wichtigsten Ergebnisse zusammen:

Generell unterscheiden sich beide Positionen durch den Grad der Anpassung an andere bzw. an die jeweilige Gruppe. Eine entscheidende Rolle spielen dabei die emotionale Stabilität und das Selbstvertrauen. Häufig gewählte Personen sind anderen gegenüber intensiver zugewandt, aufgeschlossener für ihre Gefühle und ihr Verhalten sowie hilfsbereiter.

Das Sozialverhalten der beliebten Gruppenmitglieder ist freier, gelöster und ungestörter; insgesamt kann es als Verhalten charakterisiert werden, von dem eine hohe Belohnungsfunktion im Sinne ARGYLES (1972) ausgeht. Neben der gefühlsmäßigen Anpassung ist auch die kognitive Seite von Bedeutung. Zumindest für den Normalbereich gilt, daß Stars auch in Intelligenz- und Kreativitätstests besser abschneiden.

Demgegenüber treten bei Außenseitern häufig emotionale Störungen auf, die sich in vermehrter Ängstlichkeit, Gehemmtheit, regressiver Tendenz und Abhängigkeit von Autoritäten zeigen, aber auch in Aggressionen sichtbar werden. Die Außenseiter haben hinsichtlich einer Dominanz gegenüber Gleichaltrigen ein gestörtes Verhältnis; für die Realisierung eines hohen Anspruchs fehlen ihnen die Einflußmöglichkeiten. Sie neigen zu egozentrischem und unkontrolliertem Verhalten. Es bestehen auch Beziehungen zwischen der Außenseiterposition und verminderten schulischen Leistungen sowie dem Sitzenbleiben.

PROSE (1974) weist nach, daß es für zukünftige Untersuchungen nötig sein wird, bei den Außenseitern stärker nach Abgelehnten und Unbeachteten zu differenzieren. Die Gruppe der soziometrisch Unbeachteten läßt sich hinsichtlich verschiedener Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmale sowohl von den Gewählten als auch von den Abgelehnten unterscheiden. Die Ab-

gelehnten sind zwar gegenüber den Stars leichter durch Frustrationen zu beeinträchtigen und reagieren auch aggressiver, sie erfüllen jedoch im Vergleich zu den Unbeachteten in stärkerem Maße aufgabenbezogene und sozialemotionale Gruppenfunktionen.

Auch bestimmte körperliche Charakteristika beeinflussen die soziale Anerkennung. Das gilt nicht nur für deutlich hervortretende Abweichungen wie Fettleibigkeit oder körperliche Behinderungen. So haben gutaussehende und sportliche Jungen und Mädchen hinsichtlich der sozialen Akzeptierung einen deutlichen Vorteil. Aufschlußreich ist eine Untersuchung von KLECK u. a. (1974) über die Wirkung der körperlichen Erscheinung auf die soziometrische Position.

Schüler im Alter von 9 bis 14 Jahren aus unteren Einkommensschichten nahmen an einem dreiwöchigen Ferienlager teil. Die Fotografien des beliebtesten und des am wenigsten beliebten Jungen einer jeden Wohngruppe wurden, sofern die Bilder keine körperlichen Behinderungen erkennen ließen, zu insgesamt fünfzehn Paaren zusammengestellt und ein Jahr später anderen Lagerbewohnern zur Einschätzung vorgelegt. Sowohl bei der Frage, welcher der beiden wohl am ehesten ein Freund sein könne als auch bei der Frage nach dem guten Aussehen fielen überzufällig mehr Wahlen auf Bilder von Jungen, die sich in den Gruppen durch einen hohen soziometrischen Status ausgezeichnet hatten. Die Autoren folgern daraus, daß körperliche Merkmale für die soziale Einstufung selbst dann noch von Bedeutung sind, wenn nach einer längeren Zeit des Zusammenseins weitere Erfahrungen über den anderen gesammelt werden können.

In zahlreichen Untersuchungen, die teilweise zwar widersprechende Ergebnisse geliefert haben, wird gezeigt, daß Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch niedrigen Schichten weniger beliebt sind als Gleichaltrige der Mittelschicht. HARTUP (1970, S.398) weist darauf hin, daß die Anpassungs- und Leistungsfähigkeit eine wesentliche Voraussetzung für die Anerkennung ist. Gerade diese Bereiche sind aber bei der Unterschicht weniger gut entwickelt, so daß von vornherein ungünstigere Lernbedingungen für die soziale Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen vorliegen.

3.3.3. Die sozial-kognitiven Voraussetzungen

Für die Entwicklung sozialer Verhaltensweisen sind nicht nur die emotionalen Beziehungen von Bedeutung, sondern es muß auch die kognitive Leistungsfähigkeit entsprechend berücksichtigt werden. Nach PIAGET (1950/74) läßt sich das kindliche Denken der voroperatorischen Phase als egozentrisch charakterisieren. Das Kleinkind erkennt und beurteilt seine Umgebung vom eigenen Standpunkt aus.

Diesen Egozentrismus hat PIAGET demonstriert, indem er Kindern ein Relief-Modell mit drei Bergen vorlegte und eine Puppe verschiedene Standorte einnehmen ließ. Das Vorschulkind ist in der Regel nicht in der Lage, aus mehreren vor-

gelegten Zeichnungen diejenige herauszusuchen, die die Puppe von einem bestimmten Punkt aus sieht. Es kann noch nicht die Perspektive eines anderen einnehmen, sondern wählt nach der eigenen aus.

Diesen Ansatz haben FLAVELL u. a. (1968/75) unter dem Aspekt der Rollenübernahme (role taking) weiter ausgebaut. Rollenübernahme ist die Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation mit anderen Menschen. Eine soziale Interaktion erfordert, daß das Individuum zu bestimmten Beobachtungen und Schlußfolgerungen über die Fähigkeiten, Einstellungen, Erwartungen, Gefühle und möglichen Reaktionen anderer in der Lage ist und erkennen kann, wie das eigene Handeln die Einstellung und das Verhalten des anderen beeinflusst. FLAVELL und Mitarbeiter haben zwar auch mit Drei- bis Sechsjährigen Wahrnehmungsaufgaben in Anlehnung an PIAGET durchgeführt, die Hauptuntersuchungen bezogen sich jedoch auf das 2. bis 11. Schuljahr.

Die Entwicklung der sozial-kognitiven Perspektive im Alter von 4 bis 6 Jahren hat SELMAN (1971) untersucht. Danach kann der Egozentrismus in der Wahrnehmung auf dieser Altersstufe allmählich überwunden werden, denn schon Vier- und Fünfjährige bringen einen höheren Anteil richtiger Lösungen bei einfachen Orientierungsaufgaben (Modell von drei aneinandergrenzenden Räumen) aus der Sicht eines anderen. Die logisch-begriffliche Rollenübernahme gelingt jedoch kaum vor dem Alter von 6 Jahren, denn erst die Sechsjährigen erkennen bei Sortieraufgaben an, daß ein Partner zu Zuordnungen und Schlußfolgerungen kommen kann, die sich von den eigenen unterscheiden.

In den Untersuchungen von FLAVELL u. a. mit Schülern im Alter von 8 bis 17 Jahren sollten die Vpn in Strategiespielen das Verhalten des Gegners voraussagen, Reizmuster aus einer anderen Perspektive rekonstruieren, Bildgeschichten einer veränderten Reizgrundlage (4 statt 7 Bilder) anpassen, Informationen über visuelles Material an einen sehenden Zuhörer und an einen mit verbundenen Augen weitergeben, Anweisungen an mehrere Personen mit unterschiedlichem Informationsstand erteilen und andere für bestimmte Handlungen überzeugen. Die Ergebnisse bestätigen, daß während der mittleren Kindheit und im frühen Jugendalter entscheidende Veränderungen in der Fähigkeit zur Rollenübernahme stattfinden. So zeigt sich ein wesentlicher Entwicklungsfortschritt für Kommunikationsaufgaben mit mehreren unterschiedlich informierten Zuhörern in der Altersperiode von acht bis zehn Jahren. Wenn es darum geht, andere Personen zu überzeugen, tritt die Altersabhängigkeit besonders von der dritten bis zur siebten Klasse hervor.

Inwieweit ein Zusammenhang besteht zwischen den sozial-kognitiven Fähigkeiten und der Beliebtheit unter Gleichaltrigen, haben GOTTMAN u. a. (1975) an Schülern des dritten und vierten Schuljahres ermittelt. Generell ist die vierte Klasse der dritten überlegen, ebenso der mittlere Sozialstatus dem unteren. Im einzelnen zeigte sich, daß die Freundeszahl um so höher

liegt, je größer die soziale Kompetenz ist, und zwar insbesondere die Fähigkeit, sich in die Rolle des Zuhörers zu versetzen und Aufgaben aus der Sicht eines anderen zu lösen sowie das Wissen darüber, wie man Freundschaften schließt. Daneben spielt auch das Verhalten in der Schule eine bedeutsame Rolle. Beliebte Kinder neigen weniger zu Tagträumen, sind aufmerksamer und haben ein besseres Arbeitsverhalten. Sie verteilen und erhalten mehr positive Verstärkung. Die Kenntnis der Zusammenhänge zwischen sozial-kognitiven Fähigkeiten und dem Ansehen eines Kindes bei Gleichaltrigen eröffnet die Möglichkeit, bei Kontaktschwierigkeiten mit gezielten Trainingsprogrammen Verbesserungen zu erreichen; das hat sich in einem Erkundungsexperiment der Autoren auch bestätigt.

3.3.4. Verstärkungswirkung und Stabilität

Im folgenden soll die Auswirkung positiver und negativer sozialer Verstärker auf die Gruppenbeziehungen geprüft werden. Man kann vermuten, daß angenehme Erfahrungen im Sinne einer positiven Verstärkung ein zunehmendes Interesse an weiterer sozialer Interaktion bewirken und gleichzeitig die Möglichkeit zum Lernen von Gruppenbeziehungen höherer Art einräumen. Umgekehrt müßte es gegenüber Personen, von denen beeinträchtigende Verhaltensweisen ausgehen, zur Ablehnung des Kontaktes kommen.

Auf der Grundlage der Theorie des instrumentellen Konditionierens (vgl. Bd. I, 2.1) haben CHARLESWORTH u. HARTUP (1967) Formen erwünschten Sozialverhaltens unter Gleichaltrigen untersucht.

Sie beobachteten Vorschulklassen (nursery school) der gehobenen Mittelschicht über fünf Wochen und ordneten die positiven sozialen Verstärker nach vier Kategorien: Verteilen von Beachtung und Beifall, Gemütsbewegungen ausdrücken und freundliche Akzeptierung, Unterordnung, Verteilen von Geschenken.

Die Ergebnisse bestätigen, daß die gegenseitige Anteilnahme mit dem Alter ansteigt. Vierjährige geben nicht nur mehr positive soziale Verstärker als Dreijährige, sie verteilen sie auch auf eine größere Zahl von Kameraden. Außerdem deutet sich bereits eine Trennung zwischen Jungen und Mädchen an: Die Verstärkungen erfolgen hauptsächlich in gleichgeschlechtlicher Richtung. Beim Vergleich zwischen der Gesamtzahl der verteilten und der erhaltenen Verstärkungen fällt die hohe Korrelation auf (.79). Signifikante Zusammenhänge bestehen ebenfalls für die Anzahl der Kinder, die sich gegenseitig bekräftigen (.46). Diejenigen, die sich anderen vermehrt zuwenden, werden von diesen auch sozial anerkannt.

Anders verhält es sich jedoch mit aversiven Verhaltensäußerungen (Verweigerung der Zusammenarbeit, Ignorieren von Vorschlägen, Störungen,

Mißgunst, körperliche Angriffe), wie eine Untersuchung von HARTUP u. a. (1967) zeigt. Der Grad der sozialen Ablehnung eines Kindes läßt sich aus der Häufigkeit, mit der es solche aversiven Reize gegenüber seinen Alterskameraden äußert, vorhersagen. Dagegen korreliert positive Verstärkung nicht mit sozialer Zurückweisung. Bei einer Wiederholung der soziometrischen Einschätzung nach einem halben Jahr war für Anerkennung, nicht jedoch für Ablehnung eine signifikante Korrelation zu verzeichnen. Sozial erwünschtes Verhalten erweist sich somit als stabiler. Dabei ist jedoch die Höhe des Zusammenhangs zu berücksichtigen; selbst in der Grundschule wechseln die Sympathiebeziehungen noch relativ häufig (vgl. dazu NICKEL 1975 b, S. 127).

Auf eine intrapersonale Stabilität der Kontaktbereitschaft zu Gleichaltrigen weist auch eine Untersuchung von WALDROP u. HALVERSON (1975) hin, die Entwicklungstendenzen zwischen dem Sozialverhalten von Zweieinhalbjährigen und dem von Siebeneinhalbjährigen aufgezeigt haben.

Kinder, die mit $2\frac{1}{2}$ Jahren hinsichtlich ihres Gruppenverhaltens positiv eingeschätzt werden (Zusammensein mit Gleichaltrigen, Ausmaß an Freundlichkeit und Zuwendung sowie aktive und schnelle Konfliktlösung), haben im Alter von $7\frac{1}{2}$ Jahren ebenfalls ein gutes Verhältnis zu ihren Alterskameraden. Sie verbringen einen großen Teil der Zeit mit Gleichaltrigen und entscheiden auch, mit wem und was sie spielen wollen. Der Grad der Geselligkeit mit $7\frac{1}{2}$ Jahren läßt sich aufgrund der Kontaktfreudigkeit der $2\frac{1}{2}$ jährigen bereits voraussagen.

Die Autoren führen auch andere Untersuchungen an, aus denen ebenfalls hervorgeht, daß sich soziale Anerkennung sowohl im Vorschulalter als auch im Alter zwischen neun und zwölf Jahren als relativ stabil erweist. Die Ursache dafür dürfte außer in bisher noch nicht aufgeklärten Persönlichkeitsvariablen sicher auch in einer relativen Konstanz der Umwelteinflüsse zu vermuten sein.

Im Grundschulalter treten bereits geschlechtsspezifische Unterschiede deutlich hervor. Bei den Jungen haben die Kindergruppe und Gruppenspiele besondere Anziehung, während sich das Mädchen mehr an eine beste Freundin hält. An der extensiven Orientierung der Jungen und der intensiven Orientierung der Mädchen wird der Druck der Sozialisation offensichtlich.

Obwohl sich das Sozialverhalten von Kindern teilweise schon als relativ stabil erweist, besteht jedoch auch die Möglichkeit, die Beziehungen zu Gleichaltrigen im Sinne der Erwünschtheit durch gezielte Maßnahmen zu verbessern, wie HARRIS u. a. (1969) in einer Untersuchung anschaulich bestätigen. Die Autoren gingen davon aus, daß für sich allein spielende Kindergartenkinder die Aufmerksamkeit der Erzieher auf sich lenken und deshalb dieses Verhalten weiterhin beibehalten. Daher wurden diese

sozial isolierten Jungen und Mädchen eine Woche lang nur dann beachtet, wenn sie sich ihren Alterskameraden annäherten und mit ihnen Kontakt aufnahmen. Anfangs erhielten sie schon Bekräftigungen, wenn sie die erwünschten Verhaltensweisen nur andeuteten, also z.B. aufstanden und zu anderen Kindern guckten. Innerhalb kurzer Zeit gelang es, das isolierte Spielen erheblich zu reduzieren. Aus solchen und ähnlichen Experimenten (vgl. ALLEN u. a. 1964, BÜSSER u. a. 1974) ergeben sich zugleich wertvolle Hinweise für eine Modifikation des Sozialverhaltens durch den Erzieher (vgl. 6.1).

Literaturempfehlung

HARTUP, W. W.: Peer interaction and social organization. In: MUSSEN, P. H. (Hrsg.), Carmichael's manual of child psychology, Bd. II, Wiley, New York 1970.

NICKEL, H.: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bd. I u. II. Huber, Bern u. Stuttgart 1975^a u. 1975 b.

3.4. Soziales Verhalten in der Schulklasse

3.4.1. Die Bedeutung sozialer Lernziele

Der Unterricht vermittelt in erster Linie kognitive Lernziele. Gleichzeitig stellt die Klasse ein soziales Gebilde dar. Daher ist es ein wichtiges Anliegen der Schule, die sozialen Beziehungen dieses Systems optimal zu gestalten, denn hier werden Grundlagen geschaffen für mitmenschliche Kontakte auch in anderen Bereichen. Der Schüler muß sich mit Problemen wie Macht, Führerschaft, Autorität und Rivalität einerseits, Einordnung, gegenseitige Unterstützung, Vertrauen, Anerkennung und Freundschaft andererseits auseinandersetzen. Die psychische Stabilität des einzelnen hängt entscheidend davon ab, wie dieser Prozeß verläuft. Aus dieser Einsicht heraus wird gegenwärtig versucht, neben der kognitiven Orientierung auch das soziale Lernen stärker zu seinem Recht kommen zu lassen.

Harmonische Beziehungen innerhalb einer Klassengemeinschaft fördern nicht nur den schulischen Sozialisationsprozeß, sie haben auch eine unmittelbare Auswirkung auf das gesamte weitere Lernen. Ein Gruppenklima, das Ängste und Frustrationen erzeugt und erwartete Anerkennungen verweigert, führt zu einer Verminderung der Lernmotivation. Der isolierte und abgelehnte Schüler ist unglücklich und wird sich entweder immer mehr von der sozialen Interaktion zurückziehen oder mit unangepaßten Verhaltensweisen die Aufmerksamkeit auf sich lenken. Andererseits kann in

der Schule soziales Verhalten in einem gewissen Schonraum erprobt werden, denn der Lehrer hat die Möglichkeit, durch geeignete Maßnahmen die Gefahr eines Mißerfolges erheblich zu reduzieren.

3.4.2. Die Schulklasse als Gruppe

Es ist unbestritten, daß in einer Schulklasse soziale Prozesse ablaufen; eine andere Frage ist jedoch, ob die Klasse auch die typischen Merkmale einer Gruppe aufweist. Bei der Gründung der Klasse kann man eher von einem Zwangsgebilde sprechen. Die Schüler werden aufgrund institutioneller Anweisungen nach bestimmten organisatorischen Gesichtspunkten zu Einheiten zusammengefaßt und von einem Klassenlehrer betreut. Ob aus dem „Zwangsaggregat“ Klasse eine Gruppe wird, hängt nach WEISS (1970, S. 10) von folgenden Faktoren ab:

- Klassengröße,
- zahlenmäßige Zusammensetzung verschiedener Schülertypen,
- Fluktuation,
- Außenbeziehungen der Mitglieder oder der gesamten Klasse,
- Lehrerpersönlichkeit,
- Lehrverfahren,
- Lebensformen der Klasse,
- Ausbildung und Gültigkeitsgrad von Verhaltensnormen,
- vielerlei Imponderabilien.

Auch nach SCHIEFELE (1964) entwickelt sich die Klasse nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten zur Gruppe. Damit es überhaupt zu einer Kontaktaufnahme kommen kann, müssen zunächst räumliche und zeitliche sowie motivationelle Bedingungen erfüllt sein. Die so ermöglichte Kommunikation führt zu einer Zunahme der Binnenkontakte und bewirkt eine Strukturierung und Rollendifferenzierung sowie eine Lockerung der Beziehungen zu Außenstehenden. Es kommt zu einer Identifikation des einzelnen mit den Zielen und Normen der Gruppe.

Zu einer anderen Auffassung gelangt ULICH (1975, S. 59 ff.), der die Schulklasse unter soziologischem Aspekt analysiert. Er räumt ein, daß sich aus einem „Zimmer voller Kinder“ wenigstens theoretisch eine Gruppe bilden könne. Da jedoch Gruppenziel und Leistungsstandard von außen vorgegeben werden, beschränke sich die soziale Strukturierung der Klasse auf relativ periphere Bereiche. So komme es zwar durch die Entwicklung eines Wir-Bewußtseins und durch eine gewisse Stabilisierung der Struktur zu einer vorläufigen Gruppengnese, das Problem liege jedoch darin, daß die Schulklasse „paradoxerweise im Lernen ein Miteinander, in der Leistung ein Gegeneinander“ darstelle (S. 63). Insbesondere bezweifelt ULICH, daß die Klasse als Arbeitsgruppe bezeichnet werden könne. Für das Erreichen

von Zielen der Schule sei Kooperation nicht erforderlich; außerdem fehle die arbeitsteilige Funktionsdifferenzierung. Diese Auffassung dürfte vor allem daher rühren, daß für Ulich das Nebeneinander und der Konkurrenzkampf in der Klasse charakteristischer erscheinen als die Kooperation und die gemeinsamen Ziele. Die Gruppenarbeit beginnt für ihn erst „unterhalb des Klassenniveaus“.

Man sollte annehmen, daß die von SCHIEFELE (1964) für die Gruppen-genese als so wichtig angesehene Kommunikation unter den Klassenmitgliedern eine Selbstverständlichkeit sei. Bedenkt man jedoch, daß der Lehrer durch eine starke unterrichtliche Lenkung das Kommunikationsbedürfnis der Schüler hemmen kann, bleiben häufig nur die informellen Kontakte (vgl. 3.2.2.2). Soll sich die Klasse auch auf formeller Ebene zu einer Gruppe entwickeln, muß allen Mitgliedern ausreichend Gelegenheit zur Interaktion gegeben werden (vgl. 4.2 und 5.4). Ebenso stehen Rivalität und Wettbewerb den Bestrebungen nach mehr Kommunikation im Wege. Auch sollten die Kontakte nicht allein auf Lernsituationen beschränkt bleiben.

Am Beispiel einer Untersuchung der Gruppenstrukturen von insgesamt 31 Gymnasialklassen über fast alle Altersstufen hinweg sollen die Sozialbeziehungen von Schülern näher beschrieben werden (SCHÄFER 1968). Die Analyse eines Aufsatzes mit vorgegebener Gliederung zum Thema „Meine Klasse“ sowie die Auswertung eines Fragebogens zur Ermittlung soziometrischer Daten ergaben, daß die Bindungen zwischen den Klassenkameraden nicht übermäßig stark sind, daß aber andererseits eine Festigung und Ausdehnung der Sozialstruktur nachdrücklich verlangt wird. Die Schüler wünschen sich eine Gemeinschaft unter Einfluß des Lehrers, die durch Klassenfeste, Wanderungen, Fahrten und Schulheimaufenthalte gefördert werden kann.

Beeinträchtigend auf das Gruppenleben wirken sich nach Meinung der Befragten neben frechem Verhalten und Achtlosigkeit gegenüber Mitschülern und Lehrern vor allem aus: Schärfe des Wettbewerbs, Bildung von Teilgruppen, häufiges Aufteilen von Klassen, eine durch hohe Sitzbleiberquoten bedingte heterogene Altersstruktur, Strebertum, unterschiedliche Interessen sowie die Belastung durch Aufgaben. Ein weiteres Hindernis dafür, aus der Klasse eine Gruppe werden zu lassen, ist die Einstellung vieler Schüler, daß für die unterrichtliche Arbeit der Lehrer verantwortlich sei. Außerdem wird Schule fast ausschließlich als Unterrichtsorganisation gesehen. Andererseits fordern die Schüler gerade solche Maßnahmen und Veranstaltungen, die dem Bedürfnis nach Schaffung eines Gruppenlebens entgegenkommen. SCHÄFER weist darauf hin, daß hier noch viel zu wenig beachtete Ansätze und Möglichkeiten zur Gruppenbildung vorliegen. Das Unterrichtsgeschehen müßte stärker in einen umfassenden Erziehungsrahmen einbezogen werden./

Auch durch den richtigen Einsatz des Klassensprechers können die dynamischen Kräfte der Gruppe nutzbar gemacht werden. Das setzt allerdings voraus, daß er von den meisten Mitschülern akzeptiert wird und vom Lehrer nicht nur unwichtige Verwaltungs-, sondern echte Führungsaufgaben übertragen bekommt.

3.4.3. Formelle und informelle Sozialbeziehungen

Ein Rahmen für die sozialen Interaktionen in der Schulklasse wird zunächst dadurch vorgegeben, daß der Lehrer für die Erfüllung bestimmter Anforderungen verantwortlich ist und die Erfolge bzw. Mißerfolge des Schülers durch das Zensurensystem kontrolliert. Innerhalb dieser formellen Ordnung können jedoch nicht alle persönlichen Beziehungen und sozial-emotionalen Reaktionen der Schüler befriedigt werden, so daß sich zusätzlich informelle Sozialbeziehungen entwickeln (vgl. 3.2.2.2). Die Bildung von informellen Gruppen wird durch eine Erschwerung der unterrichtlichen Kommunikation begünstigt. So weist nach HOPF u. ZIMMERMANN (1975, S. 257) die Trennung in formelle und informelle Systeme darauf hin, daß das Interaktionsgeschehen zwischen Lehrer und Schülern fast ausschließlich durch die kognitiv orientierte Vermittlung von Unterrichtsinhalten bestimmt ist. Selbst bei der Gruppenarbeit werden die sozialen Bedürfnisse häufig nur auf der informellen Ebene befriedigt, da auch hier die Stoffbewältigung vorherrscht.

Auch WEISS (1970) betont das Nebeneinander von formeller und informeller Ordnung und macht auf bedeutsame Unterschiede aufmerksam. So wird im formellen System der Schule nach den Qualitäten Begabung, Schulleistungen und angepaßtes Verhalten geurteilt, während sich die informelle Rangordnung häufig nach Merkmalen wie körperliche Überlegenheit, Kameradschaft, Solidarität, Sympathie oder Interessen herausbildet. Beide Ordnungen lassen sich nur dann in annähernde Übereinstimmung bringen, wenn es gelingt, ein Klassenklima zu schaffen, in dem die sozialen Grundbedürfnisse nach Sicherheit, Anerkennung und Geltung befriedigt werden. Durch die dem Lehrer zur Verfügung stehenden Maßnahmen wie Sanktionen oder Belohnungen kann er entweder Spannungen und Angstgefühle erzeugen oder aber ein Maximum an Sicherheit auch im informellen System gewähren.

Das informelle System beruht im wesentlichen auf emotionalen Reaktionen. Die affektiven Bindungen dienen nach GORDON (1968) dem Solidaritätsbedürfnis und reduzieren die Angstgefühle, die aus der Wettbewerbssituation der äußeren Ordnung entstehen. Er nennt folgende Funktionen, die das innere System erfüllt (S. 138):

- Es bildet den Rahmen für eine unmittelbare und dauerhafte Befriedigung des Schülers.
- Es ermöglicht soziale Beziehungen und Tätigkeiten unabhängig vom äußeren System.
- Es schafft ständige Befriedigung in der Gegenwart und strebt nicht die Erreichung von Zukunftszielen an.

- Es unterstützt das Hauptinteresse des Schülers nach Stabilisierung und Bestätigung des Status.

Ein gewisser Hinweis darauf, inwieweit die formelle und informelle Ordnung voneinander abweichen, ergibt sich aus der Höhe des Zusammenhangs zwischen Beliebtheit und Tüchtigkeit in einer Klasse. Die Beziehungen zwischen beiden Rangreihen hat SELG (1965) untersucht. Die Ergebnisse zeigen, daß in den unteren Klassen die Korrelationen sehr hoch sind und mit zunehmendem Alter der Schüler abfallen, ohne jedoch eindeutig gegen Null oder gar in den negativen Bereich zu gehen. Während die vom Lehrer als tüchtig herausgestellten Grundschüler auch den Mitschülern sympathisch sind, fällt die Identifikation mit dem Lehrer später nicht mehr so leicht.

3.4.4. Strukturierung der sozialen Beziehungen

Sowohl durch die formelle als auch durch die informelle Ordnung werden Normen gesetzt. Daher sollte der Lehrer nicht auf seinen Einfluß auf die Normenentwicklung und Rollendifferenzierung (vgl. 3.2) in der Klasse verzichten, denn die pädagogischen Intentionen lassen sich besser verwirklichen, wenn sie von Schülern mit hohem Status vertreten werden. Andererseits ist es auch Aufgabe des Lehrers, die Tatsache der Rollenvielfalt zu berücksichtigen und auf sie vorzubereiten (SCHIEFELE 1964). Durch die Zugehörigkeit der Schüler (und des Lehrers) zu verschiedenen Gruppierungen auch außerhalb der Schule kann es zu Widersprüchen hinsichtlich der Rollengestaltung kommen. So mag ein aus der Sicht des Lehrers unangepaßtes Schülerverhalten daher rühren, daß es dem Schüler nicht gelungen ist, eine Rolle aus der Spielgemeinschaft abzulegen und eine für die Lerngruppe adäquate Rolle zu übernehmen. Entsprechendes gilt auch für den Einfluß unterschiedlicher Normensysteme, die den Schüler in erhebliche Konflikte bringen können. Besonders Jugendliche unterliegen strengen Normen ihrer Subkulturen. Der Lehrer sollte beispielsweise respektieren, daß Schüler in der Kleidung, ihrer Ausdrucksweise und selbst in der Art, wie man einem Lehrer gegenüber auftritt, einem erheblichen Konformitätsdruck ausgesetzt sind (vgl. 3.3.1).

Auch GUSKIN u. GUSKIN (1973, S. 98) weisen darauf hin, daß Aufsässigkeit häufig als konformes Verhalten entsprechend den Erwartungen der Altersgruppe gedeutet werden kann. Die Anpassung eines Schülers erfolgt in erster Linie an diejenige Gruppe, mit deren Normen er sich am besten identifiziert. Insofern können Verhaltensauffälligkeiten auch dahin interpretiert werden, daß der Schüler die Klasse nicht als seine Bezugsgruppe anerkennt. Mit diesem Fall dürfte besonders dann zu rechnen sein, wenn

sowohl das soziale Klima als auch die Normen in den verschiedenen Gruppen extrem gegensätzlich sind.

Es ist die Frage, ob der Lehrer einen Einfluß darauf hat, daß das Engagement der Schüler für schulische Belange von der Gruppennorm akzeptiert wird. So ist es selbstverständlich, daß ein Mitglied einer Sportmannschaft seine Kräfte voll einsetzt, während hartes Arbeiten für die Schule verpönt sein und als Strebertum abgewertet werden kann. Für den schulischen Bereich liegen die informellen Normen in der Regel niedriger als vom formellen System gefordert wird.

BACKMAN u. SECORD (1972, S. 118) sind der Meinung, die verminderte Norm habe die Funktion, das Gruppenmitglied vor übermäßigem Konkurrenzstreben zu schützen. Bei einem Anstieg des Leistungsniveaus müsse gerade der schwächere Schüler noch härter arbeiten, um das Ziel der Klasse zu erreichen. Im Gegensatz dazu seien die Normen für den sportlichen Einsatz u. a. auch deshalb so hoch, weil hier die Erfolge nicht unbedingt auf Kosten der Mitschüler errungen werden. Daher sollte der Lehrer die Angst des Schülers vor dem individuellen Vergleich möglichst gering halten. Die Autoren schlagen vor, ähnlich wie beim sportlichen Wettkampf auch in der Schule mehr Gewicht auf die Gruppenkonkurrenz zu legen. Die Schüler wären dann eher bereit, sich für Erfolge gegenseitig zu verstärken. So könnten die sozialen Bedürfnisse und Gefühle besser befriedigt werden, und das aufgabenorientierte Verhalten würde auf Kosten von aufgabenirrelevanten Tätigkeiten zunehmen.

Wie unterschiedlich sich Normen in Schulklassen entwickeln können, geht aus einer Untersuchung von HARGREAVES (1972) hervor. Er analysiert die interpersonalen Beziehungen 14- und 15jähriger Jungen, die den Leistungsgruppen A bis D einer englischen „secondary modern school“ angehörten. Vor einer Übertragung der Befunde ist zu berücksichtigen, daß die beschriebenen Interaktionen deutlich von dem dort angewandten Differenzierungssystem bestimmt werden.

Jede Leistungsgruppe stellt ein relativ unabhängiges Netzwerk von Sympathiewahlen dar und ist durch ein eigenes System von Normen und Werten charakterisiert. Während sich die Jungen, die in der Leistungsgruppe A die dominanten Werte repräsentieren, als die intellektuelle Elite der Schule sehen und sich gegenüber den Lehrern loyal und zuverlässig verhalten, zeichnen sich die Schüler mit hohem informellem Status in den Gruppen C und D dadurch aus, daß sie den Unterricht stören, die Schulregeln übertreten und häufig die Schule schwänzen. Für sie ist die Schule eine Zeitverschwendung, die man ertragen muß.

Die sich unter einem bestimmten formellen System entwickelnden informellen Normen lassen sich an den unterschiedlichen Einstellungen der vier Leistungsgruppen zum Abschreiben aufzeigen. Während die A-Gruppe dies als Betrug ansieht, es deshalb verpönt und durch eine Art Helfersystem unnötig macht, ist es in der B-Gruppe erlaubt und wird hier durch speziell entwickelte Methoden des heimlichen Informationsaustausches betrieben. Die Leistungsgruppen C und D unterscheiden sich von B hinsichtlich der Begründung und der geübten Praxis. Man will dem Lehrer vortäuschen, daß man überhaupt etwas tut. Die Schüler,

von denen abgeschrieben wird, sind die fleißig arbeitenden und als Abweichler geltenden Jungen, die unter physischer Strafandrohung ihre Hefte hergeben müssen.

Haben sich erst einmal extrem unterschiedliche Werte und Normen in einzelnen Gruppen gebildet, werden die Mitglieder anderer Gruppen unter einem Stereotyp wahrgenommen, das Gemeinsamkeiten von vornherein ausschließt. Mit den hier sichtbar gewordenen antischulischen Einstellungen muß besonders in stark nach Leistung sortierten Klassen gerechnet werden. Gefährdet sind vor allem solche Schüler, die gegen Ende ihrer Schulzeit erkennen müssen, daß für sie bestimmte Chancen vertan sind. Sie könnten vorschnell zu der Schlußfolgerung gelangen, daß es sich ohnehin nicht mehr lohne, sich für schulische Werte einzusetzen.

Ein besonderes Problem ergibt sich daraus, daß zwischen der Höhe der schulischen Leistungen und dem Status innerhalb der Klasse Korrelationen auftreten. So konnte sowohl KEMMLER (1967, S. 63) an Schülern des dritten als auch KRAPP (1973, S. 103 ff.) an solchen der ersten Schuljahre nachweisen, daß zwischen dem Schulerfolg einerseits und den Variablen Kontakt und Anpassung andererseits ein Zusammenhang besteht und besonders im unteren Leistungsbereich wirksam wird. Auch LÖWE (1971) stellt in Vergleichsuntersuchungen an leistungsversagenden und leistungsbesten Schülern signifikante Unterschiede im sozialen Verhalten fest. Die eingeschränkte Kontaktfähigkeit der sitzengebliebenen Schüler erschwert ihre Einordnung in die Klassengemeinschaft. Sie fallen durch ihr undiszipliniertes Benehmen auf und gelten als unkameradschaftlich.

Es ist die Frage, ob Schulversagen zu einem gestörten Sozialverhalten führt oder ob umgekehrt die mangelnde Kontakt- und Anpassungsfähigkeit eine Verminderung der Schulleistungen bewirkt. Da das Ursache-Wirkungs-Verhältnis vorläufig noch ungeklärt ist, muß zunächst von einer Wechselwirkung ausgegangen werden. Das bedeutet, daß neben der Förderung lernschwacher Schüler eine Statusverbesserung der sozial unangepaßten angestrebt werden sollte (über weitere Statusbedingungen vgl. 3.3.2).

Die negative soziale Wirkung des schulischen Mißerfolgs hat HÖHN (1967) herausgestellt. Lehrer sehen häufig im Versagen eines aufsässigen Schülers den „Lohn der bösen Tat“; es wird nicht genügend erkannt, daß oppositionelles Verhalten eine typische Reaktion auf Mißerfolg und Überforderung darstellen kann. Selbst die eigenen Mitschüler lehnen den schlechten Schüler ab; der Ächtung durch die Gruppe wird eine pädagogische Wirkung zugeschrieben. Die negative Beurteilung erstreckt sich auch auf solche Eigenschaften, die nicht mit den Schulleistungen zusammenhängen. Eine Änderung der Situation des schlechten Schülers wird durch eine so ungünstige stereotype Wahrnehmung erheblich erschwert.

3.4.5. Möglichkeiten zur Verbesserung sozialer Beziehungen

Im folgenden soll die Frage geprüft werden, welchen Einfluß der Lehrer auf die sozialen Beziehungen der Schüler ausübt und welche Möglichkeiten er zur Veränderung sozialen Verhaltens hat. So konnten BELSCHNER u. HOFFMANN (1972) die stabilisierende Wirkung des Lehrerverhaltens auf bestimmte Statuspositionen nachweisen.

In einer 15stündigen Beobachtung von zwei dritten Grundschul- und einer achten Hauptschulklasse erfolgte die Lehrereinschätzung nach einem vorgegebenen Kategoriensystem, während eine soziometrische Befragung die Dimensionen Schönheit, Beliebtheit, Tüchtigkeit und Aggressivität erfaßte.

Die Ergebnisse bestätigen, daß zwischen dem Lehrerverhalten und dem soziometrischen Status der Schüler bedeutsame Zusammenhänge bestehen. So erhalten als aggressiv eingeschätzte Mitschüler auch vom Lehrer wenig Anerkennung. Ähnliche Beziehungen finden sich bei den Variablen Beliebtheit und Tüchtigkeit. Besonders auffällig ist, daß die Schüler, die nach Meinung der Klassenkameraden gute Leistungen zeigen, vom Lehrer wesentlich häufiger gelobt werden als die als leistungsschwach eingestuften Mitschüler.

Danach übt der Lehrer einen entscheidenden Einfluß auf die Tüchtigkeits- und Beliebtheithierarchie aus und trägt zur Verfestigung auch unerwünschter Positionen bei. BELSCHNER u. HOFFMANN fordern, daß der Lehrer als Sozialisationsagent stärker den therapeutischen Aspekt berücksichtigt und die Zuwendung gegenüber einzelnen Schülern systematisch zum Abbau störenden Verhaltens einsetzt.

Eine gewisse Bestätigung liefert die Untersuchung von AHLBRAND u. HUDGINS (1970), die die Beteiligung am Unterrichtsgespräch mit dem soziometrischen Status an Schülern des vierten bis neunten Schuljahres verglichen haben. Es zeigte sich, daß die häufig aufgerufenen Schüler von ihren Klassenkameraden überwiegend als gute Schüler, Führer und beliebte Klassenmitglieder eingestuft wurden, während die Schüler mit geringer Beteiligung eine deutlich ungünstigere Einschätzung erfuhren. Dieses Ergebnis war unabhängig von der Klassenstufe und vom Geschlecht.

Aus Befunden dieser und ähnlicher Art leitet GUDJONS (1976, S. 116 f.) zwei Forderungen ab: Erstens sollten die in der alltäglichen Unterrichtsarbeit auftretenden sozialen Schwierigkeiten zum Thema gemeinsamer Besprechungen gemacht werden. Hier ist besonders an die Mitbeteiligung der Schüler an Entscheidungen, an die Respektierung emotionaler Reaktionen sowie an das Aufgreifen von Verhaltenskonflikten zu denken. Zweitens sollten auch verschiedene Techniken und Spiele aus dem Bereich der Gruppendynamik gezielt eingesetzt werden. Der Autor betont, daß im Augenblick zwar die Möglichkeit der institutionellen Absicherung eines sozialen Lernens dieser Art kaum gegeben ist, andererseits aber eine Reihe von Verfahren zur Verfügung stehen.

Unter dem gruppendynamischen Aspekt ist auch eine Untersuchung von ZIEGENSPECK (1976) zu sehen, in der geprüft wird, ob durch gezielte Unterrichtsmaßnahmen relativ kurzfristig die sozialen Beziehungen in einer Klasse verbessert werden können. Mit verschiedenen Gruppen- und Kooperationsspielen sollten das soziale Interesse und die emotionalen Fähigkeiten von Schülern einer Orientierungsstufenklasse angesprochen werden.

Die sozialen Beziehungen stellen sich nach dem ersten Soziogramm (vgl. 3.2.3.3) als relativ unstrukturiert dar, die Binnenkontakte sind locker und die Wahlen streuen weit. Von einer gut integrierten Gruppe kann nicht gesprochen werden, obwohl die positiven Stimmen überwiegen. Auffällig sind die vielen isolierten Paarbeziehungen. Drei Stars, die sich untereinander wählen, erhalten fast ein Drittel der positiven Wahlen. Demgegenüber hat sich das Gesamtbild bei der zweiten soziometrischen Erhebung deutlich verändert. Es ist zu einer engeren Verflechtung der Mitglieder gekommen. Die Paarverbindungen haben sich zugunsten zweier größerer Gruppen aufgelöst. Auch die Stellung der drei Stars ist abgebaut worden; jetzt ziehen sieben Schüler die Hälfte der positiven Wahlen auf sich. Man kann sagen, daß die Beachtung der Schüler untereinander größer geworden ist; das gilt allerdings auch für den negativen Bereich. Nicht verändert werden konnten die fast ausschließlich gleichgeschlechtlichen Wahlen sowie die gegenseitige Ablehnung der Randpersonen. Bei einer Bewertung der Ergebnisse muß jedoch bedacht werden, daß die Einflußnahme hinsichtlich sozialer Integration relativ kurz war.

Abschließend soll auf einen Unterrichtsversuch zur systematischen Interaktionserziehung in der Schule hingewiesen werden. GRUNDKE (1975) hat ein Unterrichtskonzept für soziales Lernen in der Sekundarstufe I vorgelegt, das sich in vier Unterrichtssequenzen (Minderwertigkeitsgefühle, Ausstoßungsprozesse in Gruppen, autoritäres und demokratisches Verhalten, gruppendynamische Spiele) gliedert und über insgesamt 31 Unterrichtsstunden erstreckt. Erste Ergebnisse bestätigen, daß sich die gelernten Interpretationskonzepte auf das eigene Handeln übertragen. Das führt zu einem verstärkten Bemühen um die Mitgestaltung schulischer Interaktionsprozesse und einer Zunahme des gegenseitigen Akzeptierens. Ein solcher Unterricht bewirkt nicht nur eine Verbesserung der Beziehungen zwischen den Schülern, sondern schließt in dieses Klima des Vertrauens auch den Lehrer ein.

Literaturempfehlung

- BACKMAN, C. W. u. P. F. SECORD: Sozialpsychologie in der Schule. Beltz, Weinheim 1972.
- GUSKIN, A. E. u. S. L. GUSKIN: Sozialpsychologie in Schule und Unterricht. Süddeutsche Verlagsges., Ulm 1973.

3.5. Aggressives Verhalten

Soziale Beziehungen werden häufig dadurch gestört, daß sich ein Interaktionspartner „aggressiv“ gegen andere beteiligte Personen verhält. Obwohl der Begriff „aggressiv“ sehr häufig verwendet wird, handelt es sich um eine Sammelbezeichnung für sehr unterschiedliche Verhaltensweisen.

Eine Mutter beobachtet beispielsweise ihren achtjährigen Jungen und stellt im Verlauf eines Tages folgende Verhaltensweisen fest: Er zieht beim Frühstück seine jüngere Schwester an den Haaren; er schreit am Nachmittag seine Mutter an, weil er erst spielen will, statt Hausaufgaben zu erledigen; er entreißt seinem Spielkameraden den Ball; er schlägt seinen Freund, der ihn beim Radfahren zu Fall bringen will. Nach der Beobachtung dieser Vorgänge sagt die Mutter abends zu ihrem Jungen: „Du warst heute wieder sehr aggressiv!“

Aus diesem Beispiel ist zu ersehen, daß die Begriffe „aggressiv“ und „Aggression“ für eine überaus heterogene Klasse von Verhaltensweisen stehen, die nach FÜRNRATT (1974, S. 228) weder in ihren Erscheinungsformen noch in ihren Ursachen gleichartig sind. Es ist daher notwendig, den Bereich aggressiven Verhaltens näher zu beschreiben.

3.5.1. Zur Definition der Aggression

Vergleicht man die verschiedenen Definitionen der Aggression (vgl. KAUFMANN 1965, MERZ 1965, SELG 1968), so kann man feststellen, daß vor allem zwei wesentliche Kriterien dafür verwendet werden, der „Handlungseffekt“ und die „Handlungsintention“.

(1) Handlungseffekt

Ein allgemein anerkanntes Kriterium der Aggression ist das Verhaltensmerkmal der „Schädigung“. Dieses Verhaltensmerkmal beinhaltet nicht nur ein Beschädigen, Verletzen, Zerstören und Vernichten, sondern auch das Schmerz-Zufügen, Stören, Ärgern und Beleidigen (vgl. SELG 1968). Aggressive Verhaltensweisen sind daher nach FÜRNRATT immer solche, „die (tatsächlich oder potentiell) andere Lebewesen oder Sachen oder im Sonderfall auch das handelnde Individuum selbst schädigen, schwächen oder in Angst versetzen“ (1974, S. 283). In ähnlicher Weise definiert SELG (1968, S. 22): „Eine Aggression besteht in einem gegen einen Organismus oder ein Organismussurrogat gerichteten Austeilen schädigender Reize ...“

Problematisch ist bei solchen Definitionen der Aggression, die sich nur auf den Handlungseffekt als Kriterium stützen, daß eine zufällige Schädigung einer anderen Person beispielsweise durch Ungeschicklichkeit ebenfalls unter Aggression fallen würde. Auch die Tätigkeit des Zahnarztes oder des Chirurgen wäre danach eindeutig als aggressiv zu bezeichnen.

(2) Handlungsintention

Als zweites Kriterium wird in der Regel die Absicht der handelnden Person herangezogen, nämlich die Frage nach dem Ziel des aggressiven Verhaltens. Schon DOLLARD u. a. (1939/71) haben Aggression definiert als „... Verhaltenssequenz, deren Zielreaktion die Verletzung der Person ist, gegen die sie gerichtet ist“ (1939, S. 9). In diesem Sinne definiert auch MERZ Aggressionen als „jene Verhaltensweisen, mit denen die direkte oder indirekte Schädigung eines Individuums, meist eines Artgenossen, intendiert wird“ (1965, S. 571). Unter Einbeziehung dieses zweiten Kriteriums sind dann jene Verhaltensweisen ausgeschlossen, die beispielsweise aus Versehen oder Gedankenlosigkeit zu einer Schädigung, Schwächung oder Ängstigung einer anderen Person führen.

Allgemein betrachtet ist die Art der Definition von Aggression außerordentlich bedeutsam für das Ergebnis entsprechender empirischer Untersuchungen dieser Phänomene. So kann man zwar ausgehend von den beiden beschriebenen Kriterien „Handlungseffekt“ und „Handlungsintention“ Aggression grundsätzlich jeweils unterschiedlich definieren, beide Kriterien führen jedoch zu voneinander abweichenden Abgrenzungen des Bereichs aggressiven Verhaltens, die sich nur zu einem Teil decken; zweckmäßigerweise wird man daher versuchen, beide Kriterien gleichermaßen zu berücksichtigen. Einen solchen umfassenden Ansatz formulierte KAUFMANN (1965). Aggressionen sind bei ihm definiert als „... Verhaltensweisen, die a) transitiv sind, d. h. gegen ein Objekt gerichtet sind; b) auf seiten des Angreifers eine subjektive Wahrscheinlichkeit haben, jenes Objekt auch zu erreichen und es entweder aus dem Weg zu räumen oder zu verletzen oder beides“ (1965, S. 353).

3.5.2. Theoretische Konzepte der Aggression

Die systematische Beobachtung beispielsweise von Kindern beim Spielen am Sandkasten, beim Sport oder in der Schulklasse führt unschwer zu folgenden Ergebnissen:

- (1) Es gibt zweifellos sehr viele Verhaltensweisen, die man als aggressiv einstufen muß.
- (2) Verschiedene Personen zeigen in der gleichen Situation (z. B. in der Schulklasse) verschieden häufig solche aggressiven Verhaltensweisen.
- (3) Manche Personen sind im ganzen gesehen friedlicher, während sich andere Personen auch in unterschiedlichen Situationen vergleichsweise aggressiv verhalten und/oder solche Verhaltensweisen in intensiver Form praktizieren. Daher ist es möglich, die „Aggressivität“ einer Person als ein besonderes individuelles Merkmal aufzufassen.

Eine Antwort auf die Frage nach den Bedingungen für das unterschiedliche Auftreten von aggressiven Verhaltensweisen bei verschiedenen Personen versuchen die vorhandenen theoretischen Konzepte der Aggression zu geben. Ihre Bedeutsamkeit liegt nicht zuletzt in den speziellen Konsequenzen, die sich jeweils für eine mögliche Aggressionsbewältigung aus diesen theoretischen Annahmen zwingend ableiten lassen. Aus diesem Grunde wird hier versucht, die wichtigsten allgemeinen *theoretischen* Konzepte der Aggression umrißhaft darzustellen und ihre Bedeutung für das Erziehverhalten aufzuzeigen. Ausführliche Darstellungen finden sich vor allem bei SCHMIDT-MUMMENDEY u. SCHMIDT (1971), LISCHKE (1972), SCHMIDT-MUMMENDEY (1972), SELG (1972) und WERBIK (1974):

3.5.2.1. Triebmodelle der Aggression

Ein sehr einfaches theoretisches Modell zur Erklärung aggressiver Verhaltensweisen ist die Annahme eines Aggressionstriebes. Bekannte Beispiele für solche Triebmodelle sind das triebdynamische Konzept von FREUD und der instinkttheoretische Ansatz von LORENZ./

(1) Aggressions-Konzepte von FREUD

FREUD entwickelte zwei sehr verschiedene Konzepte der Aggression. Die erste Fassung FREUDs zur Erklärung aggressiver Verhaltensweisen geht von der Voraussetzung aus, daß das Individuum grundsätzlich bestrebt ist, auftretende interne psychische Spannungen möglichst zu reduzieren und einen Gleichgewichtszustand zu erreichen. Gleichzeitig ist jedoch nach FREUD der Organismus mit einem Reservoir von „libidinöser“ Energie ausgestattet, die über entsprechende Verhaltensweisen zur „Energieabfuhr“ drängt und damit immer wieder neue Spannung erzeugt. Nach einer Reduktion dieser Spannung läßt sich das Reservoir wieder mit Energie auf, so daß erneut ein Spannungszustand entsteht. Aggressives Verhalten wird in dieser Fassung rein reaktiv erklärt. Es tritt nach FREUD dann auf, wenn die Befriedigung dieser libidinösen Triebe durch äußere Hindernisse nicht möglich ist. Dabei entstehen „Versagungserlebnisse“ oder „Frustrationen“, und das Individuum reagiert aggressiv, um den gewünschten Gleichgewichtszustand herzustellen. Diese erste Fassung FREUDs zur Erklärung aggressiver Verhaltensweisen gab den entscheidenden Anstoß für die spätere Hypothese der Verbindung von Frustration und Aggression durch MILLER und seine Mitarbeiter (vgl. 3.5.2.2).

Mit der Schrift „Jenseits des Lustprinzips“ (1920) änderte FREUD seine ursprüngliche Konzeption und postulierte neben dem Selbsterhaltungstrieb oder Lebenstrieb („Eros“) einen selbständigen Todestrieb („Thanatos“). Der Todestrieb konkretisiert sich nach FREUD in Destruktionstrieben, diese produzieren ständig eine spezifische Energie, die durch ein entsprechendes

Verhalten zur „Abfuhr“ gebracht werden muß. Nach dieser zweiten Fassung ist aggressives Verhalten die Folge eines eigenen Triebes und grundsätzlich unvermeidlich. Die einzige Möglichkeit einer Aggressionsbewältigung besteht lediglich darin, die Triebenergie in moralisch akzeptierbaren Formen zur Abfuhr zu bringen. Da sich jedoch nach FREUD diese beiden postulierten Grundtriebe normalerweise im Verhalten nur vermischt manifestieren, ergibt sich konkret das Problem, daß keine eindeutigen Zuordnungen zwischen bestimmten Verhaltensweisen und der Reduktion einer bestimmten Triebenergie möglich ist. So kann beispielsweise ein Verhalten des Lehrers, seine Schüler zur konzentrierten Mitarbeit im Unterricht zu erziehen, ohne weiteres als eine sublimierte Form der Abfuhr aggressiver Triebenergie aufgefaßt werden. WERBIK (1974, S. 53) stellt daher zu Recht fest, daß die Klassifikation des Verhaltens ausschließlich vom Vorverständnis des jeweiligen Psychoanalytikers abhängt.

(2) Aggression als Instinkthandlung

Die instinkttheoretische Konzeption der Aggression von LORENZ (1963) postuliert für den Menschen ebenfalls eine spezifische aggressive Triebenergie. In seiner allgemeinen Theorie der Instinkthandlungen formulierte LORENZ folgende Annahmen: Für jede Klasse von Instinkthandlungen gibt es einen angeborenen „Auslösemechanismus“. Die Durchführung einer Instinkthandlung setzt prinzipiell die Überwindung eines Widerstandes voraus, wobei dieser Mechanismus durch bestimmte „Schlüsselreize“ ausgelöst werden kann. Pro Zeiteinheit produziert der Organismus spontan ein konstantes Maß aktionsspezifischer Energie, die nur durch entsprechende Instinkthandlungen reduziert werden kann. Werden nun über eine längere Zeit solche Instinkthandlungen nicht ausgelöst, weil entsprechende Schlüsselreize fehlen, so bewirkt das kontinuierliche Anwachsen der aktionsspezifischen Energie einen wachsenden Druck auf den Auslösemechanismus. Hierbei summieren sich die Wirkungen von Schlüsselreiz und „aufgestauter“ aktionsspezifischer Energie. Die Instinkthandlung wird dann ausgelöst, wenn die Summe aus der Wirksamkeit des Schlüsselreizes und der vorhandenen Energiemenge größer ist als der Widerstand.

Auch das aggressive Verhalten von Mensch und Tier soll nach LORENZ diesem instinkttheoretischen Modell entsprechen. Er nimmt dabei an, daß pro Zeiteinheit ein konstantes Maß an aggressionsspezifischer Energie produziert wird, die durch aggressive Verhaltensweisen verbraucht werden kann, sich jedoch aufstaut, wenn die für die Auslösung notwendigen Schlüsselreize nicht vorhanden sind. Auch LORENZ zeigt keine explizit formulierten Klassifikationsregeln der Zuordnung einzelner Verhaltensweisen zu spezifischen Triebenergien auf. Vielmehr führt LORENZ in seinem Buch

einige Beispiele an, die seine Konzeption stützen sollen; so belegt er das periodische Anwachsen aggressionspezifischer Energie beispielsweise durch die Geschichte einer Tante, die regelmäßig nach acht bis zehn Monaten das Dienstmädchen hinauswarf. In ähnlicher Weise wie FREUD macht LORENZ zusätzlich die Annahme, daß die Aggression auch als Grundmotiv für solche Verhaltensweisen wirksam sein kann, die nicht selbst als aggressiv bezeichnet werden können: „Daß gerade in den innigsten persönlichen Bindungen, die es zwischen Lebewesen überhaupt gibt, ein gerütteltes Maß an Aggression steckt, ist eine Tatsache...“ (LORENZ 1963, S. 59).

Die Kontrolle des Aggressionstriebes im Verhalten geschieht nach LORENZ durch weitere Instinkte, die als Hemmungen der Aggression wirksam werden. Durch die Erfindung der Fernwaffen sollen diese instinktiven Hemmungen beim Menschen allerdings nicht mehr funktionieren, da die entsprechenden Schlüsselreize für die Auslösung dieser instinktiven Hemmungen in der Handlungssituation nicht mehr unmittelbar präsent sind.

3.5.2.2. Frustrations-Aggressions-Theorie

Die Frustrations-Aggressions-Theorie schließt sich zwar historisch an die erste Konzeption der Aggressions-Theorie von FREUD an, stellt jedoch in der Formulierung durch DOLLARD, DOOB, MILLER, MOWRER und SEARS (1939/71) eine Konzeption dar, die völlig im Gegensatz zur Triebtheorie die Aggressionen einseitig als reaktives Verhalten auffaßt.

(1) Grundannahmen der Frustrations-Aggressions-Theorie

Die Frustrations-Aggressions-Theorie geht von der grundlegenden Annahme aus, daß eine ein-eindeutige Beziehung zwischen Frustration und Aggression besteht. Die Hauptthesen der ursprünglichen Fassung von 1939 lauten: „Aggression ist immer eine Folge von Frustration“ und „Frustration führt immer zu einer Form von Aggression“ (DOLLARD u. a. 1939, S. 1). Es wird also davon ausgegangen, daß es nur dann zu einer Aggression kommt, wenn eine entsprechende Frustration vorausgegangen ist, und daß ohne Frustration niemals eine Aggression auftritt.

Frustration wird dabei als Störung einer bestehenden zielgerichteten Aktivität definiert. Die Autoren geben dafür folgendes Beispiel:

Ein kleiner Junge möchte sich ein Eis kaufen und erfährt an der Ecke beim Eisverkäufer, daß er kein Eis mehr hat.

Obwohl nach SELG (1972, S. 11) die Textstelle bei DOLLARD u. a. die letzte begriffliche Klarheit entbehren läßt, ist die zitierte Definition vorwiegend so verstanden worden, daß mit „Frustration“ das störende Reizereignis gemeint ist (Eis ist ausverkauft), nicht jedoch das Erlebnis der Störung (die Enttäuschung oder Verärgerung des Jungen).

Als Aggression gilt jede Verhaltenssequenz, die auf die Verletzung eines Organismus oder eines Organismusersatzes abzielt. Beispiel dafür ist nach DOLLARD u. a.:

Wenn der Junge kein Eis bekommt, beginnt er vielleicht zu schreien, mit den Füßen zu treten oder den Verkäufer zu beschimpfen.

Neben diesen grundlegenden Hypothesen wurden noch eine Reihe von Zusatzannahmen getroffen, auf die jedoch hier nicht näher eingegangen werden kann (vgl. SELG 1972).

(2) Kritik der Hauptthesen

Bereits im Jahre 1939 hatten nach SELG (1972) die Autoren der Frustrations-Aggressions-Theorie die zweite Grundannahme, daß jede Frustration notwendigerweise zu einer Aggression führe, lediglich als ein heuristisches Prinzip verstanden. Sie erwähnten damals schon andere Frustrationsfolgen, wie beispielsweise Ersatzhandlungen und rationale Lösungen. Trotzdem distanzieren sich MILLER und SEARS im Jahre 1941 ausdrücklich von dieser zweiten Grundhypothese, wobei sie betonten, daß eine Frustration grundsätzlich zu verschiedenen Klassen von Verhaltensweisen führen könne, von denen eine allerdings die Aggression sei. Die erste Grundannahme hielten sie jedoch aufrecht.

Tatsächlich finden sich viele empirische Untersuchungen, in denen eine größere Anzahl nicht-aggressiver Reaktionen gefunden wurde, die auf Frustrationen folgen können. BANDURA u. WALTERS (1963, auch BANDURA 1973) nennen beispielsweise folgende Verhaltensmöglichkeiten: Abhängigkeitsverhalten, Rückzug, Apathie, Somatisierung (d.h. Ausbildung eines körperlichen Symptoms, z.B. Magengeschwür), Autismus, Regression (d.h. Rückfall in kindliche Verhaltensweisen) und konstruktive Situationsbewältigung (vgl. 3.6).

Eine Untersuchung von DAVITZ (1952) liefert sogar einen Beleg, daß durch eine entsprechende Erziehung gelernt werden kann, auf Frustrationen mit einem konstruktiven Verhalten zu reagieren. Kinder zwischen sieben und neun Jahren, die in mehreren Sitzungen für aggressiv-wetteiferndes Verhalten bekräftigt worden waren, reagierten auf die experimentellen Frustrationen vorwiegend aggressiv. Dagegen zeigte die zweite Gruppe von Kindern, die in konstruktiv-kooperativem Verhalten bekräftigt worden war, nach den experimentellen Frustrationen wesentlich häufiger konstruktive Verhaltensweisen.

Man kann daher als Ergebnis festhalten, daß Frustrationen keineswegs notwendigerweise zu Aggressionen führen müssen.

Auch die zweite Grundannahme, daß jede Aggression nur als eine Folge von Frustration auftritt, konnte in vielen empirischen Untersuchungen widerlegt werden (vgl. BELSCHNER 1972). Gerade die Befunde zum Lernen

aggressiver Verhaltensweisen im anschließenden Kapitel zeigen, daß aggressive Handlungen auch einfach als „Mittel zum Zweck“ eingesetzt werden können, um irgendein Ziel zu erreichen.

3.5.2.3. Lernen von aggressiven Verhaltensweisen

Die vorliegenden empirischen Befunde sprechen dafür, daß Aggression lediglich als eine besondere Form sozialen Verhaltens aufzufassen ist. Damit liegt es nahe, auch für das aggressive Verhalten grundsätzlich die gleichen Bedingungen anzunehmen, die überhaupt für den Erwerb und für die Durchführung von bestimmten Verhaltensweisen in einer konkreten Situation gelten (vgl. Bd. I, 1.2). Hierbei spielen vor allem das instrumentelle Konditionieren und das Beobachtungslernen eine bedeutsame Rolle (vgl. BELSCHNER 1972).

Nach dem Prinzip des instrumentellen Konditionierens (Bd. I, 2.1) wird das Auftreten einer Reaktion R in einer Situation S um so wahrscheinlicher, je häufiger diese Reaktion den gewünschten Effekt erzielte. Wenn einmal eine solche Verhaltensweise R zum Erfolg geführt hat, wird in der Folgezeit in Situationen, die der vorausgegangenen Situation gleichen oder ähnlich sind, eine Auswahl aus den im Verhaltensrepertoire der Person vorhandenen Reaktionsmöglichkeiten stattfinden, wobei die erfolgreich realisierte Handlungsweise R mit größerer Wahrscheinlichkeit erneut gezeigt wird als andere Verhaltensalternativen. Auf diese Weise ist es auch verständlich, weshalb aggressive Verhaltensweisen die wichtigste Reaktionsform auf Frustrationen darstellen. Die plötzliche oder mehrmalige Blockierung zielgerichteten Verhaltens bewirkt in der Regel eine Erhöhung des physiologischen Erregungszustandes und eine Intensivierung der Reaktion, die häufig zu einer Primitivierung des Verhaltens führt.

Ein kleiner Junge sitzt im Kinderzimmer und ruft nach seiner Mutter. Nachdem die Mutter nicht kommt, ruft er immer lauter, bis er schließlich ungeduldig losbrüllt. Eine Intensivierung der Reaktion ist häufig auch zu beobachten, wenn beispielsweise zwei Kinder im Vorschulalter gleichzeitig einen Spielgegenstand ergreifen und für sich haben wollen, aber beide den Gegenstand nicht loslassen. Jedes Kind wird dann mit zunehmendem Kraftaufwand an dem Spielgegenstand zerren.

Diese Intensivierung von Reaktionsformen bezeichnet FÜRNRATT (1974) als „*Pseudo-Aggressionen*“, da ein solches überaktiviert-primitives Verhalten häufig das Erscheinungsbild aggressiven Verhaltens zeigt und im Falle eines Erfolges sehr rasch die Form einer *instrumentellen Aggression* annimmt. FÜRNRATT nennt diese Verhaltensweisen deshalb pseudo-aggressiv, weil die erreichte Schädigung, Schwächung oder Ängstigung des Interaktionspartners hierbei nicht intendiert ist. Besonders in angstausslösenden

Situationen, bei denen eine existentielle Gefährdung durch Personen oder Gegenstände erlebt wird, kommt es zu einer solchen Intensivierung der Reaktion im Sinne einer „Pseudo-Aggression“, die sich dann gegen den Angestauplöser richtet. Ein typisches Beispiel dafür ist die Reaktion, die man zeigt, wenn man im Schwimmbad unter Wasser festgehalten wird.

An die Stelle der Frustrations-Aggressions-Hypothese, die in ihren Grundannahmen als widerlegt betrachtet werden muß, geht man daher neuerdings von einer *Frustrations-Antriebs-Hypothese* aus, wie sie von BANDURA u. WALTERS (1963) und von BANDURA (1971) formuliert wurde. Diese Hypothese postuliert nun nicht mehr, daß aggressive Reaktionen notwendigerweise auf Frustrationen folgen, sondern sie erklärt, warum nach Frustrationen jede Reaktion intensiver wird.

Instrumentelle aggressive Verhaltensweisen entstehen jedoch nicht nur aus pseudo-aggressiven Reaktionen, sondern sie können nach dem Prinzip von „Versuch und Irrtum“ zufällig entdeckt oder über die Beobachtung des Verhaltens einer anderen Person durch Modellernen erworben werden. Auf diese Weise ist es möglich, durch Beobachtungslernen (vgl. Bd. I, 2.2) unmittelbar komplette aggressive Verhaltensmuster von einer Modellperson zu übernehmen. Sehr bekannt wurde die Studie von BANDURA, ROSS u. ROSS (1963 a), bei der die Wirkungsweise der Darbietungsform des Modellverhaltens verglichen wurde (vgl. Bd. I, 2.2.3.1). In vielen Untersuchungen zum Lernen am Modell konnte gezeigt werden, daß durch stellvertretende Verstärkung die Wahrscheinlichkeit für aggressives Verhalten signifikant ansteigt. Bei Kindern, die zusehen konnten, wie die aggressive Modellperson belohnt wurde, stieg die Zahl der aggressiven Verhaltensweisen signifikant an im Vergleich zu anderen Kindern, die ein Modell beobachten konnten, das für sein aggressives Verhalten bestraft worden war.

Ein eindrucksvolles Beispiel für die Wirkung üblicher Western-Filme im Fernsehen liefert die Untersuchung von CHARLTON u. a. (1974):

Aus einem Fernseh-Western wurden Teilfilme mit „unbestraften aggressiven“, „bestraften aggressiven“ und „kooperativen“ Verhaltensmodellen zusammengeschnitten. Unter entsprechender Kontrolle der Bedingungen hatten 10 Jungen- und 10 Mädchen-Dreiergruppen des 3. Schuljahres vor und nach der Darbietung eines Teilfilms eine bestimmte Arbeitsaufgabe durchzuführen, wobei das Verhalten mit Videorecorder registriert und später von Beurteilern nach Merkmalen eingeschätzt wurde. Ferner wurde die Aggressionsbereitschaft der Schüler durch einen Fragebogen erfaßt. Die Autoren berichteten folgende Hauptergebnisse (S. 164): – Die Stimmung der Schülergruppen bei der Arbeitsaufgabe wurde nach dem Teilfilm „Bestrafte aggressive Verhaltensmodelle“ ernster-bedrückter und ihre gegenseitige Lenkung nahm zu; der Teilfilm „Kooperative Verhaltensmodelle“ hatte die gegenteilige Wirkung. – Die Aggressionsbereitschaft der Schüler stieg nach dem Teilfilm „Unbestrafte aggressive Verhaltensmodelle“ an; sie vermin-

derte sich nach den Teilfilmen „Kooperative Verhaltensmodelle“ sowie „Bestrafte aggressive Verhaltensmodelle“. – Schüler mit ungünstigem häuslichem Erziehungseinfluß gemäß Lehrerurteil reagierten auch nach dem Teilfilm „Bestrafte aggressive Verhaltensmodelle“ mit einer Zunahme ihrer Aggressionsbereitschaft.

Die Entwicklung solcher instrumenteller aggressiver Verhaltensweisen führt dazu, daß das aggressive Verhalten als Instrument zur Erreichung eines beliebigen Zieles verwendet werden kann. Da gerade solche Verhaltensweisen in der Regel ziemlich unmittelbar das subjektiv angestrebte Ziel erreichen lassen (z.B. begehrter Spielgegenstand), ist es auch nicht verwunderlich, daß diese von jedem Kind rasch und sicher gelernt werden. Die Annahme eines spezifischen Aggressionstriebes ist daher nicht notwendig, um das generelle Auftreten solcher aggressiver Verhaltensweisen zu erklären, insbesondere auch dann, wenn die Erzieher oder die Primärgruppe keine solchen aggressiven Modelle geliefert haben.

3.5.3. Subjektive Einstellungen und Definition der Handlungssituation

Jede Person verfügt durch die beschriebenen Lernprozesse unmittelbarer oder mittelbarer Art über ein ganzes Arsenal aggressiver aber auch nicht-aggressiver Verhaltensweisen, mit denen jeweils ein bestimmter Effekt herbeigeführt werden kann. Durch die kognitive Kodierung solcher Erfahrungen ist die Person auch in der Lage, die Erfolgswahrscheinlichkeit der einzelnen Verhaltensalternativen für das Erreichen einer konkreten Zielsetzung einzuschätzen und deren Konsequenzen zu bewerten. Dazu ein Beispiel:

Ein Erwachsener möchte sich an einem Eisstand, an dem schon eine Reihe von Kindern Schlange stehen, ein Eis kaufen. Der Erwachsene weiß, daß er die Kinder wegdrängen kann (kognitive Kodierung einer instrumentellen Aggression). Er entscheidet nun, ob er diese Verhaltensweise realisiert oder eine alternative Verhaltensweise wählt.

Aus dem angeführten Beispiel geht die Notwendigkeit hervor, das Problem des aggressiven Verhaltens in einen umfassenderen theoretischen Bezugsrahmen einzubetten (vgl. KAUFMANN 1965). Wird eine Person mit einer bestimmten Situation konfrontiert, dann muß die Person erst anhand der besonderen Situationsmerkmale „erkennen“, welches Problem vorliegt und welche Verhaltensstrategie grundsätzlich eingesetzt werden kann. Aufgrund der vorhandenen Einstellungen und Erwartungen der Person erfolgt also eine Definition der Situation, d.h. die Festlegung der subjektiven Bedeutung dieser Situation für die Person. Außerdem wird über kognitive Zwischenprozesse eine Bewertung der möglichen Verhaltensalternativen

nach Nützlichkeit und sozialer Erwünschtheit getroffen (vgl. 2.2), die schließlich zur Realisierung eines bestimmten Verhaltens führt. BERKOWITZ (1964, 1969) konnte in einigen Untersuchungen zeigen, daß in einer Situation dann häufiger aggressives Verhalten gezeigt wird, wenn „Hinweisreize“ (cues) dafür vorhanden sind, daß dieses aggressive Verhalten nicht verboten ist. In der letzten Zeit wurde mit sehr sorgfältig ausgearbeiteten multivariaten Ansätzen von DANN (1972), SCHMIDT-MUMMENDEY (1972) und MEES (1974) die Beziehung zwischen individuellen Einstellungen, Frustrationen und Verhalten untersucht. Im ganzen sprechen die Befunde für die Gültigkeit der Frustrations-Antriebs-Hypothese und für die Bedeutung der allgemeinen und spezifischen individuellen Einstellungen. Die Ergebnisse lassen jedoch auch mit aller Deutlichkeit erkennen, daß die Beziehungen außerordentlich komplex sind und noch weiterer Forschung bedürfen. In der Untersuchung von SCHMIDT-MUMMENDEY (1972), die mit einer Stichprobe von Polizeibeamten und Studenten durchgeführt wurde, zeigten alle Personen nach experimentell gesetzter Frustration mehr aggressives Verhalten als in einer entspannten Situation. Während jedoch beispielsweise für Studenten eine signifikante Beziehung mit dem Einstellungsmerkmal „Autoritarismus“ festzustellen war, konnte für die Polizeibeamten keine solche Beziehung gefunden werden.

3.5.4. Konsequenzen für die Erziehung

Bei den Triebmodellen der Aggression sind aggressive Verhaltensweisen primär die Folge interner Bedingungen, d.h. die Manifestation eines angenommenen Aggressionstriebes. Zumindest in der Konzeption von FREUD bedeutet dieser Ansatz eine weitgehende Vernachlässigung der Rolle der auf das Individuum einwirkenden Reizsituation (vgl. BERKOWITZ 1962). Die Möglichkeit, daß aggressives Verhalten ohne eine entsprechende Anregung in der gegenwärtigen Situation überhaupt nicht auftritt, ist im triebdynamischen Konzept ausgeschlossen (vgl. SCHMIDT-MUMMENDEY 1972, S. 16).

Da nach dieser Theorie ständig eine spezifische aggressive Energie im Organismus entsteht, ergibt sich für jede Person daraus die Notwendigkeit, diese Energie in irgendeiner Form „abzureagieren“. Aggressives Verhalten ist daher nach dieser triebdynamischen Konzeption grundsätzlich unvermeidlich. Man kann höchstens dafür sorgen, daß durch entsprechende sozial anerkannte Möglichkeiten (beispielsweise durch eine sportliche Auseinandersetzung nach bestimmten Regeln) diese spezifische Triebenergie auf ungefährliche Weise zur Abfuhr gelangt. Gerade die Zusatzannahme, daß die aggressive Triebenergie auch in nicht-aggressive Verhaltensweisen sublimiert

werden kann, erschwert eine empirische Überprüfung der postulierten spezifischen Triebenergie, da keine ein-eindeutige Beziehung zwischen der Konstruktvariable „aggressive Energie“ und den konkreten Meßvariablen besteht. Nach WERBIK (1974) sind daher solche Triebkonzepte lediglich eine Vergegenständlichung von Verhaltensklassifikationen, bei der die verbale Bezeichnung einer Verhaltensweise beispielsweise mit den Begriffen „aggressiv“ oder „erotisch“ als Ursache dieser Verhaltensweise umgedeutet wird. „Das Prinzip solcher ‚Erklärungen‘ erinnert an den animistischen Wortzauber: Klassifikationen von Verhaltensweisen werden ‚vergegenständlicht‘; die vergegenständlichten Verhaltensklassifikationen werden wiederum als Ursachen des Verhaltens gedeutet – ein vollkommener logischer Zirkel...“ (WERBIK 1974, S. 49). Auf diese Weise müßte es dann allerdings auch einen Daumendrehtrieb oder einen Kopfstandtrieb geben. Für die Erziehung zur Aggressionsbewältigung würden sich aus einer solchen triebtheoretischen Konzeption einige bedeutsame Konsequenzen ergeben. Da nach dieser Theorie keinerlei Einfluß auf das Entstehen aggressiver Verhaltensdispositionen ausgeübt werden kann, verbleiben für die Erziehung zwei unterschiedliche Strategien. Die eine Strategie, die auch FREUD selbst vertrat, versucht eine möglichst lückenlose Kontrolle dieser aggressiven Energien durch die Stärkung des „Ich“ und den Aufbau eines umfassenden Systems von Verhaltensregeln („Überich“), während sich die zweite Strategie auf akzeptable Formen der Energieabfuhr beschränkt. Gerade im Zusammenhang mit politischen Zielvorstellungen wurde versucht, eine möglichst „repressionsfreie“ Erziehung zu verwirklichen (vgl. 6.4). Man beschränkte sich daher vor allem darauf, ein Abreagieren der aggressiven Triebenergie zu ermöglichen oder sogar dazu aufzufordern. Um echte Schädigungen des Interaktionspartners zu verhindern, wurden bestimmte Spielregeln als Minimum an Kontrolle dieses Vorganges eingeführt. Beispiel für ein solches Vorgehen sind ritualisierte Kämpfe, die etwa bei der Betreuung der „Rocker“ in Hamburg Verwendung fanden. Die Fragwürdigkeit einer solchen Aggressions-Erziehung erwies sich in einer Vielzahl empirischer Untersuchungen, nicht zuletzt aber auch in sehr fatalen Erfahrungen im sozialpädagogischen Bereich (vgl. SELG 1972, WERBIK 1974).

Im Gegensatz zur triebdynamischen Auffassung ergibt sich aus einer lerntheoretischen Konzeption der Aggression zunächst die Konsequenz, daß beim „Abreagieren“ vermeintlich spezifischer aggressiver Energie außerordentlich leicht „instrumentelle Aggressionen“ erworben werden können, die dann gewissermaßen nachträglich für einen naiv psychoanalytisch orientierten Erzieher im Sinne der „self-fulfilling prophecy“ eine Bestätigung für seine ursprüngliche Annahme liefern. Dies wird immer dann der Fall sein,

wenn die Ausführung aggressiver Verhaltensweisen subjektiv erfolgreich ist. Gerade im Rahmen eines allgemeinen Handlungsmodells (vgl. Bd. I, 1.2) bieten sich nun aber vielfältige Ansatzpunkte einer Erziehung zur Aggressionsbewältigung, die auf der Grundlage exakter Begriffe und eindeutiger Operationalisierungen (vgl. NEUBAUER u. ROSEMAN 1976, vgl. auch Bd. I, 1.) unter kontrollierten Bedingungen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit empirisch untersucht werden können. Die bisher vorliegenden Arbeiten haben zwar gezeigt, daß die gefundenen Beziehungen sicher sehr komplex sind, doch sollte man gerade diesen Befund zum Anlaß nehmen, die sich daraus ergebenden vielfältigen Interventionsmöglichkeiten für die Erziehung fruchtbar zu machen. Zur Verdeutlichung sollen hier exemplarisch einige wesentliche Strategien aufgezeigt werden:

Geht man von der vorläufigen Gültigkeit der Frustrations-Antriebs-Hypothese aus, so ist klar, daß jede Behinderung der Realisierung subjektiver Handlungsziele zu einem solchen Anstieg des Erregungsniveaus führt. Für den Erzieher, der oft selbst durch die Vermittlung von Verhaltensregeln solche „Behinderungen“ setzt, stellt sich nun die besondere Aufgabe, konstruktive und „prosoziale“ (TAUSCH u. TAUSCH 1963/73) Verhaltensweisen zu fördern. Da in einer solchen Situation – wie bereits beschrieben – die Gefahr der Verwendung aggressiver Verhaltensweisen besonders groß ist, muß der Erzieher darauf achten, nicht-aggressive Handlungen zu fördern. Die Untersuchung von DAVITZ (1952) machte deutlich, daß ein entsprechendes Training bereits nach kurzer Zeit nachweisliche Effekte hervorzubringen vermag. Sehr wichtig ist es daher, konstruktive Verhaltensweisen zu bekräftigen und nach Möglichkeit einen Erfolg aggressiver Handlungen zu verhindern (vgl. Bd. I, 2.1). Nicht zuletzt ist gerade auch das eigene Verhalten des Erziehers für Prozesse des „Lernens am Modell“ (vgl. Bd. I, 2.2) in einer solchen Situation außerordentlich bedeutsam. Es ist daher beispielsweise in sozialen Konfliktsituationen viel wichtiger, echte Problemlösungen finden zu lassen als „ritualisierte Boxkämpfe“ durchzuführen.

Schließlich ergibt sich auch ein Ansatz im Aufbau entsprechender nicht-aggressiver Einstellungen und allgemeiner Wertkonzepte (vgl. 2.5), deren Wichtigkeit in neueren empirischen Untersuchungen nachgewiesen wurde (vgl. SCHMIDT-MUMMENDEY 1972, MEES 1974). Einstellungen und Wertsysteme beeinflussen maßgeblich die subjektiven Bezugssysteme, die zusammen mit weiteren Bedingungen (wie objektive Struktur der Situation, augenblickliche Motivierung u.a.) die Art der subjektiven „Definition der Situation“ festlegen. Situationen „sehen“ dann eben bei Aktivierung bestimmter Einstellungen ganz anders aus, so daß sich der Einsatz aggressiver Verhaltensweisen (die vielleicht als Verhaltensdisposition vorhanden sind) unter Umständen erübrigt. Obwohl dieser Bereich sicher noch viel For-

schungsarbeit benötigt, eröffnet sich gerade hier ein weites Feld erzieherischer Einflußnahme. Die vorliegenden Befunde zur Entwicklung des „moralischen Verhaltens“ (vgl. 2.3) im Kindes- und Jugendalter verweisen mit aller Deutlichkeit auf die Wichtigkeit solcher kognitiver Strukturen in mittel- und langfristiger Hinsicht.

Literaturempfehlung

FÜRNTRATT, E.: Angst und instrumentelle Aggression. Beltz, Weinheim u. Basel 1974.

LISCHKE, G.: Aggression und Aggressionsbewältigung. Alber, Freiburg u. München 1972.

SELG, H. (Hrsg.): Zur Aggression verdammt? Kohlhammer, Stuttgart 1972².

WERBIK, H.: Theorie der Gewalt. UTB, Fink, München 1974.

3.6. Konflikt und Konfliktlösung

3.6.1. Definition und Klassifikation von Konflikten

Konflikte sind Erscheinungen, die auf allen Beziehungsebenen menschlichen Erlebens und Verhaltens eine gewichtige Rolle spielen. Die folgende Darstellung berücksichtigt ausschließlich die zwischenmenschlichen Konflikte als eine Form des Sozialverhaltens. In dieser Hinsicht läßt sich unter den zahlreichen Autoren ein Konsensus über eine Konfliktdefinition so lange erreichen, wie man sich mit einer allgemeinen Begriffsbestimmung, wie etwa der folgenden, zufrieden gibt: Ein Konflikt entsteht durch das Auftreten inkompatibler Handlungen.

Während DEUTSCH (1973) von dieser rein behavioristischen Definition ausgeht, sprechen andere Autoren bereits dann von der Existenz eines zwischenmenschlichen Konflikts, wenn die gegensätzlichen Handlungsintentionen den beteiligten Personen bewußt sind, tatsächlich jedoch noch keine Handlungen stattgefunden haben; wiederum andere setzen selbst das Bewußtsein der Konfliktkonstellation nicht voraus. Letzteres gilt insbesondere für die Soziologen, die naturgemäß weniger am Individuum als an der sozialen Struktur an sich interessiert sind (vgl. dazu KRYSMANSKI 1971). In den meisten Monographien wird diese Frage offengehalten (vgl. FEGER 1972), oder es wird auf eine explizite Definition des Konflikts ganz verzichtet.

Eine Eingrenzung des Konfliktbegriffs wird auch durch die Postulierung von Wesensmerkmalen oder die Erstellung von Klassifikationsschemata versucht. Solche Ordnungsbestrebungen beziehen sich auf unterschiedliche Ursachen, Inhalte („Themen“), Verläufe und Lösungsmöglichkeiten von Konflikten sowie auf Merkmale der Konfliktparteien (vgl. DAHRENDORF 1962, BÜHL 1972, FEGER 1972, NICKEL u. a. 1976 a).

3.6.2. Die experimentelle Erforschung von Konflikten

Die Komplexität der zwischenmenschlichen Beziehungen stellt für die empirische Erforschung von Konflikten ein schwerwiegendes Hindernis dar. Experimentell arbeitende Wissenschaftler sahen daher in den Konfliktspielen ein einfaches Modell zur Simulation von Konflikten. Hier schien sich eine Möglichkeit zu eröffnen, um über Beobachtung und Beschreibung einerseits und über hypothetische soziologische Konfliktmodelle andererseits hinauszugehen. Die Veröffentlichung der mathematischen Grundlegung der Spieltheorie für Sozialwissenschaftler erfolgte durch VON NEUMANN und MORGENSTERN (1947, 1965).

Wie attraktiv der Gedanke erscheint, Konflikte im Labor studieren zu können, läßt sich an der inzwischen kaum noch überschaubaren Zahl der entsprechenden Veröffentlichungen ablesen. So mußte in dem 1957 gegründeten „Journal of Conflict Resolution“, in dem zunächst deskriptiv-phänomenologische und spekulative Arbeiten vorherrschten, 1965 eine eigene Sparte mit dem Titel „Gaming“ für spieltheoretische Untersuchungen eingerichtet werden. In neuerer Zeit erschienen einige Versuche, die Fülle der hauptsächlich in den USA durchgeführten Studien zusammenzufassen und zu systematisieren (z. B. DEUTSCH 1973, TEDESCHI 1973, DORNETTE u. PULKOWSKI 1974, KRIVOHNAVY 1974, MÜLLER u. RÖNSCH 1975).

Das Spiel im spieltheoretischen Sinn ist eine Methode zur Untersuchung des Entscheidungsverhaltens in Konfliktsituationen. Es läßt sich folgendermaßen beschreiben:

(1) Es nehmen in der Regel zwei Spieler teil. Bei einer größeren Zahl wird die Matrix (s. u.) bereits unübersichtlich, so daß der besondere Vorteil der experimentellen Anordnung z. T. wieder verlorengeht. Die Spieler müssen keine Einzelpersonen sein. Man kann auf diese Weise auch das Verhalten von Gruppen (Firmen, Regierungen, Offiziersstäben) untersuchen. Bezüglich der Spieler werden folgende Annahmen vorausgesetzt:

– Sie sind autonome Entscheidungseinheiten, d. h. sie bestimmen ihre Spielzüge selbst.

– Sie verhalten sich rein rational, und zwar im Sinne einer Gewinnmaximierung.

(2) Die Vielzahl der Verhaltensmöglichkeiten in realen Konfliktsituationen wird im Spiel auf zwei Handlungsalternativen beschränkt. Der zu erwartende Gewinn oder Nutzen jeder Alternative hängt von der Entscheidung des Mitspielers ab.

(3) Die Spielstrategie wird von SHUBIK (1965) als „umfassender Aktionsplan definiert...“, der Instruktionen darüber enthält, was in jedem denkbaren Falle zu tun ist“. Die dem jeweiligen Spiel implizite Strategie wird in Form eines Spielbaums (vgl. JUNNE 1972) oder aber häufiger in Form einer Matrix dargestellt. Die Matrix bietet den Konfliktparteien alle Informationen, die sie für ihr rationales Entscheidungsverhalten benötigen, sie beschreibt die Art der Konfliktkonstellation.

– Diese kann zum einen darin bestehen, daß der jeweilige Gewinn des einen Partners den Verlust des anderen bedeutet. Gewinn und Verlust beider Spieler

zusammen ergeben eine Summe von Null. Man spricht darum auch von Nullsummenspielen (die meisten Gesellschaftsspiele sind solche Nullsummenspiele: Schach, Mühle, Mensch-ärgere-Dich-nicht). Ein solcher totaler Interessengegensatz in einer realen sozialen Situation wäre z. B. gegeben, wenn nur ein Parkplatz für zwei Autofahrer, die ihre Wagen abstellen wollen, vorhanden ist.

– Bei den Koordinationsspielen besteht dagegen vollständige Interessendeckung. Hier kommt es nur darauf an, die Handlungen zur Erreichung des gemeinsamen Ziels aufeinander abzustimmen.

– Am verbreitetsten sind solche Spiele, bei denen teilweise ein Interessengegensatz zwischen den Konfliktpartnern besteht, teilweise aber auch die Möglichkeit zur Kooperation gegeben ist. Dies ist sicher auch in der sozialen Wirklichkeit der häufigste Fall. Das am meisten zitierte Beispiel für solche „mixed-motive-games“ aus der Gruppe der Nicht-Nullsummenspiele ist das Gefangenens-Dilemma-Spiel (vgl. Kap. 3.1).

Zwei Männer werden wegen eines Verbrechens festgenommen und getrennt verhört. Sie wissen, daß man ihnen das Verbrechen nicht nachweisen kann, wenn sie beide schweigen. Sie würden dann lediglich geringfügig wegen Landstreicherei bestraft. Gesteht einer von ihnen, so dient er der Staatsanwaltschaft als Kronzeuge und geht straffrei aus, während der andere sehr hart bestraft wird. Gestehen jedoch beide, so werden beide wegen des Verbrechens bestraft. Es besteht also sowohl ein Interessengegensatz als auch eine Interessenüberschneidung. Im Experiment wird dieser Tatbestand durch unterschiedliche finanzielle Gewinne bzw. Verluste simuliert. Eine solche Spielmatrix sieht wie folgt aus:

		Spieler A	
		Alt. 1	Alt. 2
Spieler B	Alt. 1	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> Alt. 1 Alt. 2 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> + 1 + 1 </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> Alt. 1 Alt. 2 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> – 2 + 2 </div>
	Alt. 2	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> Alt. 1 Alt. 2 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> + 2 – 2 </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> Alt. 1 Alt. 2 </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> – 1 – 1 </div>

Alternative 1 = im Verhör schweigen

Alternative 2 = im Verhör gestehen

+ 2 bis – 2 = Höhe des Gewinns bzw. Verlustes

Alternative 1 wird in der Regel die kooperative Wahlmöglichkeit genannt;

Alternative 2 die schädigende, kompetitive Wahl.

Nach einer anfänglichen Begeisterung über diesen experimentellen Ansatz zur Konfliktforschung sind in neuerer Zeit immer häufiger auch kritische Stellungnahmen zu verzeichnen. Die Einwände beziehen sich ausschließlich auf den Anspruch der Abbildungen realer sozialer Konflikte durch die Spieltheorie, nicht dagegen auf die Spieltheorie selbst.

Für RAPOPORT (1970) ist die Spieltheorie eine rein mathematisch begründete normative Theorie. Sie eignet sich bestenfalls als Modell strategischen Denkens, da sie die logische Struktur vieler Konflikte wiedergibt, jedoch vom Inhalt völlig absieht. Das Interesse des Verhaltenswissenschaftlers

richtet sich dagegen auf das menschliche Verhalten in realen sozialen Situationen. Insofern führt nach RAPOPORT (1965) der Einsatz der Spieltheorie zu einer unzulässigen und übermäßigen Simplifizierung. Es erscheint ihm geradezu gefährlich, soziale Konflikte durch strategisches Denken bewältigen zu wollen. Das eigentlich relevante Problem liegt nach seiner Auffassung in der Erforschung anderer Lösungsmöglichkeiten.

Gerade dies wird jedoch durch den spieltheoretischen Ansatz verhindert. Das Bestehen des Konflikts und der Zwang zu einer festen Handlungsalternative sind hier vorgegeben. Weder der Konflikt selbst noch die festgelegten Entscheidungen dürfen hinterfragt werden. Durch diesen Zwang wird der Konflikt a priori verschärft; denn es dürfen keine eigenen (vielleicht angemesseneren) Lösungswege gefunden werden bzw. es darf noch nicht einmal darüber kommuniziert werden. Falls Kommunikation zwischen den Spielern überhaupt gestattet ist, bezieht sie sich auf rein spielimmanente Aspekte.

GOLD u. a. (1973) meinen darum, daß die getroffene Wahl weniger über das Konfliktlösungsverhalten aussagt als über die Fähigkeit, sich den methodischen Erfordernissen des Spiels anzupassen. Mit anderen Worten: die sog. kooperative Entscheidung ist eigentlich keine Operationalisierung für tatsächlich kooperatives Verhalten. Sie kann ganz einfach unter rationalen Gesichtspunkten die optimale Strategie sein. Die Spieltheorie ist durch die Voraussetzung der Rationalität des Spieles – so RAPOPORT (1970) – kein psychologisches, sondern ein logisches Spiel.

Auch DORNETTE und PULKOWSKI (1974) kritisieren, daß die Rationalität, und zwar im Sinne der Gewinnmaximierung, unter Berücksichtigung der Wahrscheinlichkeit gegnerischer Wahlen als einziger Leitfaden für die Entscheidung gilt. Nur in einer begrenzten Anzahl von Konflikten kann man jedoch alle Entscheidungen am ökonomischen Prinzip messen (am ehesten bei wirtschaftlichen und militärischen Konflikten). Bei den meisten zwischenmenschlichen Konflikten ist dies jedoch nicht der Fall. So lassen sich z. B. Hilfsbereitschaft und Solidarität kaum in Kosten-Nutzen-Kategorien ausdrücken.

Die genannten Kritikpunkte sind bei der Untersuchung des Konfliktverhaltens von Kindern besonders zu berücksichtigen. Vor allem der hohe Abstraktionsgrad und die Voraussetzung rationaler Entscheidungen erschweren es, spieltheoretische Untersuchungen mit Kindern durchzuführen. GOLD u. a. (1973) kommen aufgrund ihrer Experimente mit Grundschulern zu dem Schluß, daß strategische Spiele bei ihren Versuchspersonen keine Identifikation mit realen Konflikten auslösten. Sie bieten somit keine Möglichkeit, soziale Lernziele zu operationalisieren bzw. soziales Lernen zu vermitteln.

Auf der anderen Seite zeigen die Ergebnisse der experimentellen Konfliktforschung, daß eine Reihe von Variablen – darunter auch Persönlichkeitsvariablen – das Entscheidungsverhalten beeinflussen. Dies deutet darauf

hin, daß zumindest bei Erwachsenen aus dem rein logischen Spiel eine – wenn auch sehr eingeschränkte – soziale Interaktion geworden ist (vgl. 3.5.3).

3.6.3. Variablen, die das Konfliktverhalten beeinflussen

3.6.3.1. Persönlichkeitsvariablen

Den Persönlichkeitsmerkmalen der Konfliktpartner wird in der Literatur eine unterschiedliche Bedeutung für den Konfliktverlauf zugeschrieben. Diese ist teilweise davon abhängig, was man letztlich als Konfliktursachen annimmt. In den spieltheoretischen Untersuchungen erscheint der Konflikt als Interessenkollision, die sich zunächst größtenteils unabhängig von den beteiligten Individuen ergeben hat. Diese müssen nun irgendwie damit fertigwerden. Unter einer solchen Prämisse besitzen isolierte Persönlichkeitsvariablen, wie sie mit psychologischen Tests gemessen werden, keinen wesentlichen Einfluß auf das Entscheidungsverhalten; sie stehen in ihrer Bedeutung hinter situativen Merkmalen zurück. Anders verhält es sich offenbar mit übergreifenden, die Gesamtpersönlichkeit formenden Zügen. So ermittelte DORNETTE (1972) ein von normalen Personen abweichendes Konfliktverhalten Schizophrener. TYLER (1951) konnte mit Hilfe des umfangreichen klinischen Fragebogens MMPI eine „Neigung zu sozialem Konflikt“ diagnostizieren.

Für DEUTSCH (1973) bildet die Dimension Vertrauen (trust) gegenüber Mißtrauen (suspicion) eine entscheidende Determinante des Verhaltens in allen sozialen Beziehungen, insbesondere auch in Konfliktsituationen. Er untersuchte sie mit Hilfe eines gemeinsam mit KRAUSS (1960) entwickelten Konfliktspiels, dem Lastwagenspiel (trucking game).

Zwei Fuhrunternehmen transportieren mit einem Lkw Lasten. Es stehen jedem zwei Wege zur Verfügung: ein längerer und ein kürzerer. Der kürzere besteht z. T. aus einer einspurigen Straße, deren Benutzung jeweils Vorteile bringt, jedoch nicht von beiden Spielern gleichzeitig erfolgen kann. Die Spieler müssen daher aushandeln, unter welchen Bedingungen diese Straße befahren wird. In einer weiteren Version verschärfte DEUTSCH die Situation noch dadurch, daß er einem oder beiden Spielern die Möglichkeit gab, die einspurige Straße für den anderen ganz zu sperren.

Als zusammenfassendes Resultat läßt sich feststellen, daß vertrauensvolle und friedliche Menschen eher zu kooperativem Verhalten neigen als mißtrauische, autoritäre und machtorientierte. In Einklang damit stehen auch die Ergebnisse, nach denen Personen mit hohen Werten auf der von ADORNO u. a. (1968/69) entwickelten Faschismus-Skala zur Messung autoritärer Persönlichkeitszüge einen Mangel an Kooperationsbereitschaft

zeigten. PILICUK u. a. (1965) stellten ferner eine positive Korrelation zwischen Toleranz für Ambiguität und kooperativem Konfliktverhalten fest. Allerdings ist eine vollkommen vertrauensselige Haltung nicht durchweg das beste Mittel, einen Konflikt auf kooperativem Wege zu lösen. Der Konfliktpartner kann ein solches Verhalten als Sicherheit für eigenes Vertrauen deuten, er kann sie aber auch als „Trotteligkeit“ interpretieren und sie mit einer konfliktverschärfenden Strategie beantworten.

Nach TEDESCHI u. a. (1973) erwarten besonders Personen mit starkem Selbstvertrauen und hohem sozialen Status, daß sie sich in Konfliktsituationen durchsetzen werden und der andere nachgibt. Diese Erfolgserwartung, die ein dominantes Verhalten mit sich bringt, ist jedoch abhängig von der Einschätzung des Gegners. Die Autoren versuchen dementsprechend, das Verhalten aufgrund ihrer Theorie des erwarteten Nutzens (SEU-Theorie = subjectiv expected utility) zu bestimmen.

Persönlichkeitszüge gewinnen bei denjenigen Autoren eine zentrale Bedeutung, die in Konflikten vorrangig individuelles Fehlverhalten sehen. Vom Individuum unabhängige Faktoren werden entsprechend weniger beachtet bzw. es wird hervorgehoben, daß es vor allem darauf ankommt, wie das Individuum die Faktoren wahrnimmt und interpretiert.

Nach NYE (1973) besteht ein direkter Zusammenhang zwischen Konfliktpotential einerseits sowie konfliktbegünstigenden Persönlichkeitscharakteristika und Interaktionen andererseits. Als konfliktrelevante Persönlichkeitsmerkmale nennt er: verzerrte, selektive und restriktive Realitätswahrnehmung, soziale Vorurteile, Konformität, Gehorsam und Aggressivität; als konfliktanfällige Interaktionen gelten Wettbewerb, dominantes Verhalten sowie beabsichtigte oder unbeabsichtigte Provokation. STAGNER (1965) nennt neben dem Gefühl der Bedrohung und der Angst ebenfalls feindselige Einstellungen und die durch sie bedingte Beeinflussung der Wahrnehmung und des Verhaltens als subjektive Ursachen zwischenmenschlicher Konflikte bis hin zu internationalen Auseinandersetzungen.

Ein durchgehender Einfluß der Geschlechtsvariablen auf das Verhalten in Konfliktsituationen konnte in den bisher vorliegenden Arbeiten nicht nachgewiesen werden. In spieltheoretischen Untersuchungen treffen allerdings bei Paaren gleichen Geschlechts häufiger Männer kooperative Entscheidungen als Frauen. Dieses Ergebnis muß jedoch dahingehend relativiert werden, daß Männer nur dann häufiger kooperativ wählen, wenn dies die optimale Strategie darstellt, dagegen weniger, wenn dies nicht zur Gewinnmaximierung führt. Sie verhalten sich also offenbar nutzenbezogener (DORNETTE u. PULKOWSKI 1974) bzw. passen sich den methodischen Erfordernissen des Spiels besser an.

3.6.3.2. Soziale Variablen

Es erscheint recht einsichtig, daß Konflikte unterschiedlich verlaufen, je nachdem in welcher sozialen Beziehung die Konfliktpartner zueinander stehen. Hinsichtlich des Konfliktverhaltens von befreundeten Paaren weisen die Ergebnisse jedoch nicht einheitlich in die erwartete Richtung. In einer amerikanischen Untersuchung mit College-Studenten fand man die Vermutung bestätigt, daß *Freundschaftsgruppen* mehr miteinander kooperieren als Personen, die sich entweder nicht kennen oder nicht mögen. Bei einer Versuchswiederholung mit anderen Personen zeigte sich jedoch, daß gerade die besten Freunde die geringste Zahl kooperativer Wahlen trafen. DORNETTE u. PULKOWSKI (1974) nehmen an, daß unterschiedliche, in den Experimenten nicht erfaßte Bedingungen dazu führen, daß Freundschaft einmal mit mehr und ein anderes Mal mit weniger Kooperation zusammenhängt.

Möglicherweise wird aber auch durch das Kriterium „Freundschaft“ und die spieltheoretische Definition von „Kooperation“ qualitativ Unterschiedliches in eine Merkmalsgruppe zusammengefaßt. So kommt GREEN (1933) in einer Beobachtungsstudie mit Vorschulkindern zu dem Schluß, daß gemeinsame Freunde überdurchschnittlich häufiger miteinander streiten. Dies sei bedingt durch viele gemeinsame Aktivität und daher Teil ihrer freundschaftlichen Interaktion. Gerade Freunde erleben ihre Beziehung oft als so tragfähig, daß sie es wagen, Konflikte offen auszutragen. Andererseits können permanente Konflikte auch Ausdruck eines gestörten Beziehungsverhältnisses sein. Hier kann weniger die Häufigkeit als vielmehr die Art der Konfliktaustragung die Unterschiede deutlich machen. SWINGLE u. GILLIS (1968) nehmen an, daß Freunde bemüht sind, Konflikte schnell zu lösen und so ihre Eskalation oder Verselbständigung zu vermeiden (vgl. 3.6.5).

Auch bei nicht-befreundeten Personen ist das Konfliktverhalten von den bisherigen Erfahrungen, die man miteinander machte, abhängig. Liegt vor dem Konflikt eine Zeit befriedigender Zusammenarbeit, so wird dieser eher kooperativ gelöst. Ähnlich verhält es sich mit zukünftigen Erwartungen: Wenn Versuchspersonen davon ausgehen, daß sie auch weiterhin noch miteinander zu tun haben werden, bemühen sie sich im allgemeinen verstärkt um kooperative Lösungen.

Befinden sich Personen mit unterschiedlichem *sozialen Status* in einem Konflikt, so hat dies charakteristische Auswirkungen auf ihr Verhalten. Statushohe Personen erwarten ein Nachgeben des Partners und agieren entsprechend. Verhalten sie sich dagegen kooperativ, so sehen sie darin ein größeres Zugeständnis als bei einem statusgleichen Partner.

PULKOWSKI-REBELLUS (1973) fand bei Schülern der sechsten bis achten Volksschulklasse die größte Kooperationsbereitschaft bei Kindern mit mittlerem Status. Ihnen gegenüber zeigten die „Stars“ größere Durchsetzungsfähigkeit. Als Ursache für die mangelnde Kooperationsbereitschaft der soziometrisch Abgelehnten nimmt die Autorin egoistisches und aggressives Verhalten an.

DEUTSCH variierte die Machtposition der Spieler im Lastwagenspiel (vgl. 3.6.3.1), indem er einem oder beiden die Möglichkeit gab, die kürzere Strecke für das Fahrzeug des anderen zu sperren. Die dadurch erlebte Bedrohung führte zu einer Verminderung des gegenseitigen Vertrauens und des kooperativen Verhaltens.

Einen Überblick über Bedingungen und Merkmale in Gruppen, die einen Einfluß auf solidarische oder konflikthafte Interaktionen der Gruppenmitglieder haben, gibt FEGER (1972, S. 1604–1611).

Als ein weiterer wesentlicher Bedingungsfaktor für das Verhalten in Konfliktsituationen wird übereinstimmend die *Kommunikation* genannt. Im allgemeinen ergibt sich eine Zunahme kooperativen Verhaltens mit wachsender Kommunikationsmöglichkeit. Andererseits kann der kommunikative Kontakt in Konflikten auch genutzt werden, um den Partner zu täuschen. In diesem Falle wird verstärktes Mißtrauen und Verschärfung des Konflikts die Folge sein. Die Kommunikationsmöglichkeit bildet somit sicherlich eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung gegenseitigen Vertrauens und kooperativer Verhaltensweisen (RAPOPORT 1960, DEUTSCH 1973), entscheidend ist jedoch, wie sie genutzt wird, d.h. ob die Art der Kommunikation konstruktive oder destruktive Prozesse auslöst. Fast alle Autoren, die sich mit Konfliktlösungsprozessen beschäftigen, schenken dem Training konstruktiver Kommunikation darum ihre besondere Aufmerksamkeit (vgl. 3.6.5).

Das Auftreten und der Verlauf von Konflikten können auch durch äußere, situative Faktoren bedingt sein. Am häufigsten wurden in diesem Zusammenhang die Variablen *Gruppengröße* und *Gruppendichte* untersucht.

Sieht man von modifizierenden Bedingungen ab, so steigt mit zunehmender Gruppengröße die Konfliktbereitschaft der Mitglieder. BALES und BORGATTA (1955) führen dies darauf zurück, daß sich die Art der Interaktion mit der Gruppengröße ändert. Einerseits nimmt die Zahl der möglichen Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern (und damit auch der konflikthaften Beziehungen) positiv beschleunigt zu, andererseits sind diese häufigeren, aber kürzeren und somit kommunikationsärmeren Interaktionen für den einzelnen weniger befriedigend; er verhält sich zunehmend aggressiver und impulsiver.

Ein ähnlicher Zusammenhang ergibt sich, wenn man die Dichte betrachtet, d.h. das Verhältnis zwischen Gruppengröße und zur Verfügung stehendem Raum (vgl. KRUSE 1975): Konflikte und Aggressionen nehmen zu, kooperatives und konstruktives Verhalten dagegen ab. Man darf diese Beziehung jedoch nicht als

eindimensional verstehen. So konnten ROHE und PATTERSON (1974) die ungünstigen Auswirkungen starker Dichte in einer Gruppe von zwei- bis fünfjährigen Kindern erheblich mildern, indem sie genügend Spielmaterial zur Verfügung stellten. Es gibt sogar Fälle, in denen eine zu geringe Dichte frustrierend und aggressionsfördernd wirkt. Man muß somit von optimalen Dichten in Abhängigkeit von der Situation und von anderen Bedingungen (Ressourcen, Persönlichkeitsmerkmale, Umweltqualitäten) sprechen.

Bei Konflikten besteht die Gefahr, daß sie – einmal in Gang gesetzt – eine *Eigendynamik* und *Eigengesetzlichkeit* entwickeln und sich immer mehr gegenüber dem eigentlichen Anlaß verselbständigen. Auf diese Weise entsteht eine Konfliktkette: Der Konflikt wird zur Ursache für neue Konflikte (NYE 1973). GALTUNG (1972) erklärt diese Erscheinung damit, daß (1) jedes Konfliktverhalten dazu tendiert, zu einem destruktiven Verhalten zu werden und (2) destruktives Verhalten sich selbst verstärkt. Konflikte müssen darum kontrolliert werden. Konstruktives Konfliktlösungsverhalten muß einsetzen, sobald der Konflikt aufgetaucht und die eigentliche Konfliktursache noch nicht verwischt ist. Auch DEUTSCH (1973) sieht die Tendenz zur Verselbständigung als ein Merkmal des destruktiven Konflikts an, durch das er sich von dem konstruktiven Konflikt abgrenzen läßt (vgl. 3.6.5).

3.6.4. Die Veränderung des Konfliktverhaltens im Verlaufe des Kindes- und Jugendalters

Sobald Kleinkinder Interesse an gegenseitigen sozialen Beziehungen zeigen, lassen sich auch Konflikte beobachten (vgl. 3.3.1). Im dritten Lebensjahr ergeben sich noch hauptsächlich Streitereien um Spielzeug. Im Laufe des Vorschulalters werden Konfliktanlässe und Formen der Konfliktaustragung vielfältiger. Dies ist sowohl durch die Erweiterung und Intensivierung der sozialen Erfahrungen (z. B. durch den Kindergartenbesuch), als auch durch den Entwicklungsfortschritt in den anderen Bereichen bedingt (vgl. NICKEL 1975 a).

Durch die Verbesserung seiner sprachlichen Fähigkeit wird es dem Kind möglich, Konflikte auch argumentativ auszutragen; die Entwicklung der kognitiven Leistungen erleichtert eine Differenzierung von Konfliktanlässen und das Verständnis für die Bedürfnisse anderer. Das Vorschulkind tritt zunehmend aus einer egozentrischen Haltung heraus und lernt, Konflikte auch aus der Sicht des Gegners zu verstehen. Schließlich übernimmt es mehr und mehr die Normen und Rollenvorstellungen der Erwachsenen und läßt sich von diesen in Konfliktsituationen leiten.

In empirischen Untersuchungen – meist Feldstudien oder Beobachtungen unter experimentell kontrollierten Bedingungen – zeigte sich dieser Ent-

wicklungsfortschritt in einer Abnahme körperlicher Aggressionen zugunsten verbal-aggressiven und nicht-aggressiven Konfliktverhaltens. Eine solche Umstrukturierung in den Formen sozialer Auseinandersetzungen vollzieht sich bei Mädchen früher und schneller als bei Jungen; sie läßt sich als eine Anpassung an die geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen der Gesellschaft verstehen. Häufigste Anlässe von Konflikten zwischen Vorschulkindern sind Streit um Spielmaterial, körperlich-, verbal- und symbolisch-aggressive Angriffe von seiten eines Kindes, unbeabsichtigte Störungen sowie Wettbewerbssituationen.

Obwohl Konflikte in diesem Alter recht häufig vorkommen, sind sie in der Regel kurz und können nicht durchweg als Ausdruck persönlicher Feindschaft angesehen werden (JERSILD 1960, NICKEL u. a. 1976 a). Sie stellen einen notwendigen Teil des sozialen Lernprozesses dar, in dem das Kind erfährt, daß man eigene Wünsche mit den Bedürfnissen anderer in Einklang bringen muß, wenn man die soziale Beziehung nicht zerstören will. Allerdings können heftige und wiederholte Konflikte auch durch Verhaltensstörungen einzelner Kinder, durch tiefverwurzelte persönliche Rivalitäten oder durch die Außenseiterstellung eines Kindes bedingt sein (HUNDERTMARCK 1972).

Im Laufe des Schulkind- und Jugendalters gewinnen abstraktere Konfliktanlässe an Bedeutung: Status in der Gleichaltrigengruppe, Selbstachtung und persönliche Wertschätzung sowie moralische Prinzipien. Das Konfliktverhalten nähert sich dem der Erwachsenen an, es wird differenzierter und rationaler, aber auch mit dem Versuch der Kontrolle von Gefühlen z. T. weniger offen (vgl. MUSSEN u. a. 1969, BACH u. GOLDBERG 1974).

Als günstiger Zeitpunkt für eine gezielte Erziehung zu einer angemessenen Konfliktverarbeitung und -lösung kann bereits die Vorschulzeit gelten. In diesem Alter intensivieren sich einerseits die sozialen Beziehungen, andererseits sind fast ausschließlich noch unangemessene Konfliktlösungstechniken zu beobachten (STANGE u. STANGE 1974, NICKEL u. a. 1976 a). KOCH (1967) gelang es, durch ein Training in Form eines kindgemäßen Spiels konflikt-hafte Interaktionen zugunsten kooperativen Verhaltens zu verringern. Als erfolgversprechende didaktische Mittel werden in vorschulischen Erziehungseinrichtungen zunehmend Rollen- und Kommunikationsspiele eingesetzt (RUTHE 1973, BURKART u. a. 1974, MEINHOLD 1974, MOENNINGHOFF 1975).

Entsprechende Lernprogramme bieten die Möglichkeit, die soziale Kompetenz von Kindern planmäßig zu verbessern (vgl. BECKER u. CONOLLY-SMITH 1975, TAUSCH u. a. 1975). Auch in der Grundschule und auf der Sekundarstufe werden im Rahmen des sozialen Lernens diese Ziele angestrebt (vgl. 3.4.5).

3.6.5. Die Lösung von Konflikten

In der gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskussion besteht eine weitgehende Einigkeit darin, daß eine Unterdrückung oder Beschwichtigung von Konflikten keine geeigneten Lösungsformen darstellen. Andererseits gilt auch Konfliktlosigkeit keineswegs als ein zuverlässiges Kennzeichen für die Stabilität eines sozialen Verhaltens, im Gegenteil, sie kann auch Beziehungslosigkeit andeuten.

Insbesondere COSER (1965) kritisiert die ältere sozialwissenschaftliche Auffassung in den USA, die Konflikten hauptsächlich störende, auflösende und dysfunktionale Konsequenzen zuschrieb. Diese Sichtweise geht zurück auf die von MAYO begründete industrie-soziologische Schule, die wie COSER bemängelt, sich zu sehr den Interessen ihrer Auftraggeber unterordnete. Ebenfalls ungünstige Konfliktlösungsstrategien stellen einfaches Nachgeben und instrumentelle Aggression dar (STANGE u. STANGE 1974).

Nach DEUTSCH (1973) kommt es darauf an, Konflikte konstruktiv auszutragen und destruktive Prozesse zu vermeiden. Der *destruktive Konfliktverlauf* zeichnet sich aus durch eine Tendenz zur Eskalation und Expansion, er verselbständigt sich gegenüber der Ursache. Oft schlägt einer der Konfliktpartner eine Gewaltstrategie ein, um die Kontrolle über die andere Partei zu erlangen und den Konflikt zu „gewinnen“. Die harten Positionen, einmal eingenommen, verpflichten zu weiterer Standfestigkeit. Es besteht die Gefahr der Wahrnehmungsverfälschung, der verringerten und unehrlichen Kommunikation. Der *konstruktive Konfliktlösungsverlauf* ähnelt dagegen dem kreativen Problemlösungsverhalten. Wie dort sollten zunächst ohne Bewertung Lösungsideen produziert werden. Dabei erweist es sich als notwendig, das Problem immer dann neu zu formulieren, wenn die Lösungsfindung in eine Sackgasse zu geraten droht, damit sie nicht aus dem Blickfeld rückt. Abschließend sollten alle geäußerten Ideen verfügbar sein und miteinander konkurrieren. Voraussetzung für diese Art des Lösungsprozesses ist, daß alle Beteiligten den Konflikt als Problem ansehen, für das ein gemeinsames Interesse nach einer allseitig befriedigenden Lösung besteht. Weitere Bedingungen sind offene und ehrliche Kommunikation, Anerkennung der Legitimität der gegnerischen Interessen und gegenseitiges Vertrauen. Während des produktiven Konfliktlösungsprozesses herrscht also eine offene, angstfreie Atmosphäre, die keine ständige Verteidigungshaltung erfordert und eine volle Ausnutzung des geistigen Potentials aller Beteiligten ermöglicht.

Ein Training von Lösungsideen, das DEUTSCH (1973) vorschlägt, garantiert somit allein noch keine konstruktive Lösung, es kommt wesentlich auch auf die Art des Kommunikationsprozesses zwischen den Konfliktpartnern an. GORDON (1972) sieht in seiner Methode des „aktiven Zu-

hörens“ eine Möglichkeit, wesentliche Voraussetzungen für eine „niedergelagerte“ Konfliktlösung zu schaffen. Sie besteht darin, daß die Kommunikation, so wie sie aufgefaßt wurde, dem Konfliktpartner wieder als Rückmeldung gegeben wird. Es darf sich dabei jedoch nicht um ein einfaches Nachplappern handeln. Vielmehr soll dies Verfahren helfen, daß der Betreffende das von ihm geäußerte Problem selbst besser versteht.

GORDON führt folgende Vorteile des aktiven Zuhörens für die Konfliktlösung an:

- Es läßt erkennen, daß das Anliegen des Konfliktpartners ernst genommen und anerkannt wird.
- Es ermöglicht eine offene und ehrliche Kommunikation.
- Es vermeidet durch die Rückmeldung eine verzerrte Kommunikation.
- Es gibt dem Konfliktpartner das Gefühl, verstanden zu werden, so daß dieser nicht in eine verkrampte Verteidigungshaltung zu verfallen braucht, sondern sich bemühen kann, sein Gegenüber ebenfalls zu verstehen.

Eine dem aktiven Zuhören verwandte Technik, die sog. Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte, gehört zum Basisverhalten des Gesprächspsychotherapeuten. Sie hat sich als hilfreich erwiesen, damit der Klient angstfrei und in der Gewißheit der beständigen Wertschätzung seines Gegenüber seine inneren Probleme und Konflikte klären und Lösungswege finden kann. Der Erzieher, der die Haltung des aktiven Zuhörens einnimmt, gewinnt dadurch die Möglichkeit, eine vertrauensvolle und offene Atmosphäre zwischen ihm und den Kindern zu schaffen (vgl. 5.4.2.2), so daß nicht nur die Lösung bereits entstandener Konflikte erleichtert wird, sondern diese von vornherein eher vermieden werden können.

Auf dieser Grundlage schlägt GORDON sechs Schritte der Problemlösung vor, bei der alle am Konflikt Beteiligten anwesend sein müssen:

- (1) den Konflikt identifizieren und definieren.
- (2) Alternativlösungen entwickeln.
- (3) Alternativlösungen kritisch bewerten.
- (4) Entscheidung für die beste annehmbare Lösung treffen, (d.h. eine solche, die für keinen völlig unannehmbar und für jeden so weit wie möglich annehmbar ist).
- (5) Wege zur Ausführung der Lösung absprechen.
- (6) nach einiger Zeit die vereinbarte Lösung kritisch bewerten.

Auch PIKAS (1974) sieht wesentliche Kennzeichen einer konstruktiven Konfliktlösung in folgenden Merkmalen:

- (1) Rückkoppelung des Gehörten, um Mißverständnisse zu vermeiden.
- (2) Kontrolle, ob die eigenen Informationseinheiten so verstanden wurden, wie sie gemeint waren.
- (3) glaubwürdige, ehrliche Kommunikationen.

PIKAS plädiert für ein vernünftiges Gespräch, im Sinne einer rationalen Erörterung von Handlungsalternativen. Dies erfordert eine Kontrolle von Handlungsimpulsen und eine Hemmung derjenigen Impulse, die der Lösungsfindung nicht dienlich sind, in der Regel Aggressionen (vgl. 3.6). Aggressive Äußerungen erscheinen ihm nur dann vertretbar, wenn sie auch von Außenstehenden als berechtigt, z.B. als Verteidigung, empfunden werden.

Den eher kognitiv-kreativen Ansätzen (vgl. dazu auch WERBIK 1974) zur Konfliktlösung stehen andere Konzepte gegenüber, die in der offenen Äußerung der eigenen Gefühle (vor allem Wut, Ärger, Aggressionen) einen Schwerpunkt für die Bewältigung zwischenmenschlicher Auseinandersetzungen sehen. BACH u. WYDEN (1970) sowie BACH u. GOLDBERG (1974) gehen davon aus, daß insbesondere bei längerdauernden zwischenmenschlichen Beziehungen Aggressionsäußerungen unvermeidlich seien. Diese sollten jedoch so viel Informationen über die eigenen Gefühle und so wenig verletzende Feindseligkeit gegenüber dem Partner wie möglich enthalten. Man muß jedoch betonen, daß die von den Autoren dazu entwickelte Technik vor allem für Personen bestimmt ist, die über längere Zeit in einer engen Beziehung miteinander leben, wie z.B. Freundes- oder Ehepaare. Für das Erzieher-Kind-Verhältnis dürfte eher die Methode von GORDON angebracht sein. Bei Arbeitsgruppen u.ä., die ein vorwiegend sachliches Interesse verbindet, könnte eine zu weitgehende Billigung emotionaler Ausbrüche eher belastend wirken. Die Zusammenarbeit muß hier oft auch dann aufrechterhalten werden, wenn gegenseitige Sympathien fehlen. Die Vorschläge von DEUTSCH oder auch die von PIKAS sind in solchen Fällen sicherlich hilfreich.

Abschließend soll noch auf einen Aspekt eingegangen werden, der von soziologischer Seite entwickelt wurde. Nach AUBERT (1972) muß die Konfliktlösung als abhängig von der Art des Konflikts gesehen werden. Er unterscheidet Interessenkonflikte einerseits und Wert- oder Glaubenskonflikte andererseits. Interessenkonflikte setzen eine gemeinsame Wertbasis voraus (BÜHL 1972), die die Antagonisten zusammenhält. So sind sich z.B. bei einem Streit um bestimmte Güter beide Parteien darüber einig, daß diese einen hoch einzuschätzenden Wert besitzen. Die für diesen Fall relevante Konfliktlösung ist das Aushandeln, der Kompromiß, der durch die Konfliktpartner selbst geschieht. Dieses Modell, das eine gemeinsame Basis voraussetzt, liegt den bisher dargestellten Lösungsansätzen zugrunde. Es bildet auch die implizite Voraussetzung des liberalistischen Konfliktmodells (DAHRENDORF 1962, COSER 1965), das im „Ausregeln“ von Konflikten den gesellschaftlichen Fortschritt garantiert sieht.

Eine solche Lösungsform versagt aber, wenn ein grundlegender Wertkon-

flikt auftritt. Dieser hält die Antagonisten voneinander fern und verhindert die Kommunikation. Ein anderer Konfliktlösungsmechanismus wird benötigt. Er besteht in einer dritten Partei, die von beiden Konfliktpartnern anerkannt wird. Nach GALTUNG (1972) kann diese Funktion schon ein Zufallsmechanismus übernehmen (Münze werfen). Die bedeutenderen Konfliktlösungsverfahren sind jedoch fest in der Sozialstruktur der jeweiligen Gesellschaft verankert und sichern sich dadurch die Anerkennung der Konfliktpartner (z.B. Duell, Rechtsprechung). Solche institutionalisierten Mechanismen sind insbesondere dann unentbehrlich, wenn es um die gewaltfreie Lösung von Konflikten zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen geht.

Literaturempfehlung

- BÜHL, W. L. (Hrsg.): Konflikt- und Konfliktstrategie. Nymphenburger, München 1972.
- GOLD, V., WAGNER, M., RANFTL, W. L., VOGEL, M. u. I. WEBER: Kinder spielen Konflikte. Luchterhand, Neuwied u. Berlin 1973.
- GORDON, Th.: Familienkonferenz/Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind. Hoffmann u. Campe, Hamburg 1972.
- KRIVOHILAVY, J.: Zwischenmenschliche Konflikte und experimentelle Spiele. Huber, Bern u. Stuttgart 1974.

3.7. Deviantes Verhalten und soziale Randgruppen

Befragt man einzelne Personen, was sie sich unter einer sozialen Randgruppe vorstellen, so erhält man die verschiedensten Antworten. In der Regel werden Minderheiten, Obdachlose, Kriminelle, Trinker, Prostituierte, Gastarbeiter, psychisch Kranke, religiöse und politische Sektierer, Drogensüchtige und Rocker genannt. In den Sozial- und Rechtswissenschaften versuchte man, dieses Phänomen der sozialen Randgruppenbildung mit den Begriffen Verwahrlosung, Delinquenz und abweichendes bzw. deviantes Verhalten zu erfassen, wobei sich neuerdings die Begriffe „soziale Devianz“ oder „deviantes Verhalten“ immer mehr durchsetzen. Wie am Phänomen der Obdachlosigkeit aufgezeigt werden wird, handelt es sich bei solchen Randgruppen insgesamt um sehr beachtliche Anteile der Bevölkerung, so daß man kaum mehr von „Minderheiten“ sprechen kann. Für die Betroffenen ergeben sich aus einer solchen sozialen Randlage vielfältige Probleme, die praktisch gelöst werden müssen. Nicht zuletzt aus diesem Grunde entwickelte MARCUSE seine Theorie der „Randgruppenstrategie“ (1968), die in den Jahren nach 1968 von der Studentenbewegung aufgegriffen wurde. Sie sah ihr Arbeitsfeld in sozialen Brennpunkten der

Gesellschaft, um das „revolutionäre Potential“ für eine Umgestaltung der Gesellschaft zu nutzen (vgl. BEKKESSEL 1975).

Obgleich die teilweise sehr unterschiedlichen theoretischen Ansätze und die bisher vorliegenden, häufig wenig abgesicherten empirischen Befunde noch kein einheitliches Bild ergeben, soll in diesem Abschnitt versucht werden, zunächst eine sozialpsychologische Analyse devianten Verhaltens durchzuführen und die Genese sozialer Randgruppen am Phänomen der Obdachlosigkeit exemplarisch aufzuzeigen.

3.7.1. Soziale Devianz und Randgruppenbildung

Soziale Devianz kann man nach IRLE (1975, S. 467 f.) begrifflich in zweierlei Art auffassen. In der ersten Bedeutung versteht man darunter die „Nicht-Konformität zu sozialen Normen und/oder zur Rolle in einer Position“. Bei einem solchen abweichenden Verhalten sind also die Sanktionen, die im Wege der sozialen Kontrolle für die Einhaltung von Normen eingesetzt werden (vgl. 3.2), offensichtlich unwirksam. Dies kann verschiedene Gründe haben:

- (1) die zur Verfügung stehenden Sanktionsmöglichkeiten sind zu schwach, d. h. sie können eine Einhaltung von Normen nicht erzwingen;
- (2) die von der Norm abweichenden Personen können den Sanktionen ausweichen, indem sie sich beispielsweise dem Zugriff entziehen;
- (3) der Deviante nimmt die Sanktionierung (z. B. Bestrafung) in Kauf und wehrt sich nicht dagegen.

Am besten verdeutlicht man sich diese Vorgänge am Beispiel eines Kindes, das neu in eine Schulklasse eintritt und das sich hinsichtlich seiner Sprache von den anderen Kindern unterscheidet (z. B. anderer Dialekt oder Sprachfehler). Diese Abweichung von der „Norm“ wird nun dazu führen, daß die anderen Schüler dieses Kind nachmachen, verspotten usw. Solche Sanktionen können vielleicht dem Neuling nichts anhaben oder er setzt sich dagegen zur Wehr, indem er sich beispielsweise körperlich gegen die anderen Schüler behauptet. Schließlich bleibt ihm noch die Möglichkeit, sich zurückzuziehen und die Position des Außenseiters in der Schulklasse zu akzeptieren.

Die zweite Bedeutung von sozialer Devianz besteht darin, daß Minderheiten oder andere Gruppen als Deviante „diskriminiert“ werden. Anhand festgestellter objektiver Merkmale erfolgt hierbei eine Aktivierung vorhandener Stereotype (vgl. 2.1), die bei der „Majorität“ zu einer globalen Kategorisierung von Personen führt, wobei dieser Kategorie von Personen ein bestimmter Merkmalskomplex zugeschrieben wird. GOFFMAN (1967) bezeichnet diesen Vorgang als „Stigmatisierung“. Für die diskriminierte Minderheit führt eine solche Merkmalsattribution in der Regel zwangs-

läufig dazu, daß die Mitglieder dieser Minderheit auch für sich selbst (Autostereotyp) diese Inhalte übernehmen, ein Vorgang, der beispielsweise für die Neger in den Vereinigten Staaten in vielen Untersuchungen nachgewiesen wurde. Im Ergebnis kommt es daher häufig zu einer nachträglichen Rechtfertigung solcher Merkmalszuschreibungen: MERTON (1971) bezeichnete diesen Prozeß mit dem Begriff der „self-fulfilling prophecy“. Die Gefahr einer solchen Merkmalszuschreibung besteht insbesondere auch im Bereich der Erziehung (vgl. Kap. 5.4.1), wenn aus der Kenntnis des sozialen Hintergrundes eines Kindes möglicherweise vorhandene Minderleistungen in der Schule „erklärt“ werden. MAKARENKO vermied es daher prinzipiell, die Straftaten seiner Zöglinge einzusehen (vgl. IBEN 1975). Zweifellos ist OPP (1974) zuzustimmen, wenn er den theoretischen Ansatz der Merkmalszuschreibung (labeling approach) und der Stigmatisierung als alleiniges Erklärungsprinzip für eine „kriminelle Karriere“ zurückweist und stärker die Verletzung von Normen akzentuiert. Die Ergebnisse neuerer Untersuchungen machen es sogar wahrscheinlich, daß typische Bündel objektiver Bedingungen notwendig sind, um eine solche globale Merkmalszuschreibung zu aktivieren (vgl. VASKOVICS 1976).

FREEDMAN u. DOOB (1968) haben erstmals versucht, die Folgen der Devianz experimentell in Laboratoriums-Gruppen zu untersuchen (vgl. auch IRLE 1975).

Bei diesen Versuchen wurden beispielsweise Gruppen zu fünf Personen gebildet, die verschiedene Testverfahren bearbeiten mußten. Nach der Bearbeitung wurden diese Verfahren „ausgewertet“, wobei jedoch bei der Rückinformation die Testwerte manipuliert wurden: Bei den Experimentalgruppen hatte eine Person jeweils extrem abweichende Werte im Vergleich zu den übrigen Gruppenmitgliedern, während unter der Kontrollbedingung die Testwerte ähnlich waren.

Obwohl die Versuchsanordnung von FREEDMAN u. DOOB das Merkmal der Devianz sicher nur sehr unvollkommen und äußerst simplifiziert erfaßt, brachten die verschiedenen Experimente dennoch sehr interessante Ergebnisse. Die Autoren berichten folgende Hauptbefunde:

- Deviante treten mit anderen Devianten häufiger in soziale Interaktion als mit Konformen; dieses Verhalten konnte auch beobachtet werden, wenn die übrigen Devianten andere Besonderheiten aufwiesen.
- Deviante sind bestrebt, ihre Besonderheit zu verbergen; wenn es sich machen läßt, vermeiden sie soziale Kontakte häufiger als Konforme.
- Deviante werden von Konformen häufiger als Ziel von Aggressionen gewählt als andere Konforme, sie eignen sich offensichtlich wegen ihrer auffallenden Merkmale als „Sündenbock“.
- Wenn ihr Verhalten durch andere Personen beobachtbar ist, äußern Deviante seltener nicht-konformes Verhalten als bei Anonymität.

- Bei sozialen Beeinflussungsversuchen ändern Deviante ihre Einstellungen nicht seltener als Konforme, wenn sie dabei eine Verringerung ihrer Abweichung erzielen können; IRLE (1975) macht dazu die Einschränkung, daß dies sicher nur für die benutzte Versuchsanordnung gilt, bei der Devianz gleichzeitig eine Stigmatisierung bedeutete.

Die Ergebnisse dieser Versuche machen es zumindestens vorstellbar, wie es in der Gesellschaft zur Ausgliederung von sozialen Randgruppen kommt. Unter dem Begriff „soziale Randgruppen“ (im Sinne einer umfassenderen sozialen Struktur, nicht als Kleingruppe) versteht man die Mitglieder von Sozialkategorien, deren gesellschaftliche Situation durch eine soziale und meistens auch räumliche Distanz zu der übrigen Bevölkerung sowie durch relative Deprivation gekennzeichnet ist (vgl. BELLEBAUM 1974). Die räumliche Trennung, die zumeist gleichbedeutend mit einer räumlichen Ausgliederung (Segregation) ist, ergibt sich vermutlich aus der Absetzungsbereitschaft der Bevölkerung, die über das Vorhandensein einzelner stigmatisierender Merkmale auch zu einer kulturellen Andersartigkeit (z.B. Unterschiedlichkeit von Normen und Werten) führt. Wie noch zu zeigen sein wird, ist sehr scharf zwischen tatsächlicher und vermuteter Andersartigkeit bei der Entstehung der Randständigkeit zu unterscheiden. Am Beispiel der „segregierten Armut“ (VASKOVICS 1976) ließ sich nachweisen, daß die vermeintliche kulturelle Andersartigkeit oft nur auf Annahmen der Bevölkerung beruht, die im engen Zusammenhang mit eigenen Interessen, Einstellungen und Werten solche Konzepte zur „Konstruktion der Wirklichkeit“ (BERGER u. LUCKMANN 1966) verwendet. Entscheidend ist daher die Segregationsbereitschaft der Bevölkerung, die sich gegenüber den Mitgliedern der Randgruppe als Stigmatisierungs- und Diskriminierungsbereitschaft äußert. Typische Formen einer solchen Absetzung sind Interaktionsvermeidung, Ausschließung aus gesellschaftlich wichtigen Bereichen und Verweigerung des Zuganges zu einflußreichen Positionen.

Sicherlich wäre es nicht korrekt, wenn man die Möglichkeit eines individuellen Versagens außer acht läßt. Aber wie in allen Bereichen der Sozialwissenschaft fällt es auch hier schwer, den Anteil des genetischen Potentials für abweichendes Verhalten nachzuweisen. Ganz gewiß ist niemand von seiner Veranlagung her dazu bestimmt, sein Leben in einer der Randgruppen zu verbringen. Im Bereich der Entwicklungspsychologie und der Sozialisationsforschung gibt es hingegen eine Anzahl von Hinweisen, die die Annahme rechtfertigen, daß gerade die in Randgruppen aufwachsenden Kinder durch eine abweichende und durch eine defizitäre Sozialisation (vgl. IBEN 1975) mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit ebenfalls sozial deviant werden. Besonders verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf die Aus-

führungen zum schichtspezifischen Erziehverhalten (vgl. 5.5) und zu den entsprechenden Sozialisationseffekten (vgl. 1). Wenn beispielsweise solchermaßen schlecht vorbereitete Kinder in die Schule kommen oder in das Berufsleben eintreten (häufig in konjunkturabhängige Anlern Tätigkeiten), so sind Schule und Berufsumwelt kaum mehr in der Lage oder auch gar nicht daran interessiert, die vorhandenen Mängel zu kompensieren. Man sollte sich allerdings auch vor dem umgekehrten, simplifizierenden Fehlschluß hüten, daß die sozioökonomische Lage allein notwendigerweise eine abweichende Karriere erzwingt. Vielmehr zeigen einschlägige Untersuchungen, daß beispielsweise gemessen an der Straffälligkeit, nur ca. 8 % der Bewohner von Randgruppen-Siedlungen auffällig werden (vgl. MEYER 1971, VASKOVICS 1976). Diese Quote liegt zwar deutlich über dem Durchschnitt der Bevölkerung, jedoch entspricht sie nach VASKOVICS (1976) ziemlich genau dem Verhalten von Mitgliedern der unteren Unterschicht, d.h. sie stellt kein spezifisches Merkmal für segregierte Randgruppen dar (z.B. Slum-Bewohner).

Für die Analyse des sozial abweichenden Verhaltens und der Bildung von Randgruppen wird man daher aufgrund der vorliegenden Befunde notwendigerweise einen mehrdimensionalen Ansatz zugrundelegen müssen. Jedes eindimensional strukturierte Modell, das lediglich eine einzige Ursache für die Randgruppenbildung berücksichtigt, beispielsweise nur den Besitz von Produktionsmitteln oder den Vorgang der Merkmalszuschreibung, ist nicht in der Lage, die Realität hinreichend genau abzubilden.

3.7.2. Obdachlosigkeit als Randgruppenphänomen

Im Rahmen dieses Abschnittes ist es selbstverständlich nicht möglich, alle wichtigen Randgruppen näher zu kennzeichnen. Daher sollen die Obdachlosen und ihre Situation exemplarisch für abweichendes Verhalten überhaupt näher untersucht werden. Jedoch sei an dieser Stelle noch darauf hingewiesen, daß beispielsweise im Jahre 1971 allein in Nordrhein-Westfalen folgende rechtskräftig verurteilte Personen zu verzeichnen waren (Statistisches Landesamt NRW): 40 500 Jugendliche, 34 000 Heranwachsende sowie ca. 133 000 Erwachsene. Dazu kommen in der Bundesrepublik Zehntausende von Alkoholikern, Suchtkranken und Fürsorgezöglingen, die wegen ihrer schwierigen Eingliederung ständig in der Gefahr schweben, in Randgruppen abzugleiten (vgl. BERKESSEL 1975).

Trotz der Dringlichkeit der Probleme findet man nur wenige empirische Arbeiten zur Frage der Diskriminierung und der sozialen Distanzierung von Obdachlosen und von Bewohnern kommunaler Notunterkünfte. VASKOVICS (1976) konnte in einer beachtenswerten Untersuchung überzeugend

aufzeigen, daß die Armut von der übrigen Bevölkerung zunächst lediglich als diskreditierendes Merkmal angesehen wird, das zwar zu einer perzipierten Andersartigkeit beiträgt, jedoch allein noch nicht eine diesbezügliche Stigmatisierung bewirkt. Er konnte nachweisen, daß „*integrierte Armut*“, d.h. Personen und Familien relativer Armut, die einzeln in größeren normalen Wohnstrukturen wohnen, nicht zu einer solchen Kategorisierung und sozialen Distanzierung führt. Ganz anders ist es bei der Häufung von Familien mit relativer Armut, wenn diese als „*segregierte Armut*“ in bestimmten Stadtvierteln (sehr oft in Randbezirken der Städte) auftritt. Wird eine Person aufgrund irgendwelcher Merkmale als Bewohner einer entsprechenden Siedlung identifiziert, dann kommt es bei der übrigen Bevölkerung unweigerlich zu einer stereotypen Attribution von Merkmalen im Sinne einer Diskriminierung. Es gibt empirische Belege dafür, daß für eine solche Identifikation besonders die Wohnadresse verwendet wird, während alle übrigen Merkmale, wie beispielsweise Auftreten oder Art der Kleidung, nur eine relativ geringe Rolle spielen.

VASKOVICS (1976) untersuchte bei seiner Erhebung das *Stereotyp*, das die Bevölkerung mit solchen segregierten Unterschichtfamilien verbindet, und verglich diese Annahmen mit den tatsächlichen Verhältnissen. Hierbei verwendete er folgende Kriterien: Wohnverhältnisse, Wohndauer, Kinderreichtum, Arbeitslosigkeit und Straffälligkeit. Diese Bereiche wurden deshalb ausgewählt, weil hierfür relativ leicht objektiv meßbare Daten ermittelt werden konnten. Andererseits sind diese Merkmale auch zentrale Bereiche der Typisierung für solche segregierten Unterschichtfamilien. Während die durchschnittliche jährliche Arbeitslosenquote objektiv um etwa drei bis vier Prozent über der durchschnittlichen örtlichen Arbeitslosenquote liegt, vermutete die Bevölkerung eine um 20 bis 25 % höhere Quote. Faßt man die Differenz zwischen dem tatsächlichen und dem vermuteten Wert als Maß für die Zuschreibung des Zustands „Arbeitsunwilligkeit“ auf, so kann man bereits daraus die soziale Distanzierung erkennen.

Ganz ähnliche Diskrepanzen zeigten sich im Bereich der Straffälligkeit. Auch hier ergab sich eine Überschätzung von 15 bis 20 %, wobei die vermutete Straffälligkeitsquote drei- bis viermal so hoch wie die tatsächliche ausfiel. Für den Kinderreichtum war ebenfalls eine deutliche Überschätzung zu verzeichnen.

Im Gegensatz zu den Merkmalen Straffälligkeit, Arbeitslosigkeit und Kinderzahl werden die Wohndauer und die Wohnverhältnisse im Durchschnitt realistischer eingeschätzt. Allerdings trat hier interessanterweise eine Unterschätzung der tatsächlichen Verhältnisse auf.

Bemerkenswert ist schließlich das Ergebnis der Behördenbefragung in der gleichen Untersuchung. Hinsichtlich der Struktur stimmen die Einschätzun-

gen der Behördenvertreter und der Bevölkerung überein, jedoch werden die Verhaltensabweichungen von den zuständigen Sachbearbeitern in noch höherem Maße überschätzt als von der Bevölkerung.

Besonders problematisch erscheint die *Situation der Kinder* in Obdachlosensiedlungen. Die Bemühungen der Bevölkerung, sich sozial von Bewohnern eines Notquartiers zu distanzieren, wird auch auf die Interaktionshäufigkeit der Kinder übertragen. Dies ist mit ein Grund dafür, daß Kinder aus solchen Siedlungen kaum über den Bereich ihres „Ghettos“ hinauskommen. Untersuchungen in Schulklassen lassen vermuten, daß bereits im Alter von 12 bis 13 Jahren unter Gleichaltrigen eine Stigmatisierung der Kinder aus segregierten Unterschichtfamilien erfolgt. Soziometrische Erhebungen brachten dabei folgende Hauptergebnisse (vgl. IBEN 1971, VASKOVICS 1976):

- Für die Kinder aus Notquartierssiedlungen werden seltener positive Wahlen abgegeben als für die anderen Kinder, sie haben also einen geringeren soziometrischen Status.
- Die Kinder von segregierten Unterschichtfamilien erhalten auch weniger gegenseitige Wahlen als die anderen Schüler; dies ist ein Hinweis dafür, daß solche Kinder weniger in die Schulklasse integriert sind.
- Die Kinder aus solchen Obdachlosensiedlungen erhalten mehr soziometrische Ablehnungen als die anderen Kinder; zusammen mit den oben genannten Befunden ist dieses Ergebnis so zu interpretieren, daß die Kinder in der Klasse deutlich eine isolierte Stellung einnehmen.
- Während sich bei den meisten Kindern die guten Freunde in der Schulklasse selbst befinden, haben die Kinder aus segregierten Unterschichtfamilien ihre Freunde außerhalb der Klasse, meistens aus den Notunterkünften selbst.

Im ganzen belegen solche soziometrischen Untersuchungen, daß sich die soziale Devianz auch deutlich in der Schulklasse abzeichnet. Die Kinder nehmen hier eine Randposition ein und sind im Klassenverband verhältnismäßig isoliert. Man kann also behaupten, daß die Kinder aus Notunterkünften die soziale Randlage ihrer Eltern bereits in der Schule replizieren.

Die ungünstigen Wohnbedingungen und ein unterschichtspezifisches Erziehungsverhalten, das häufig zwischen Vernachlässigung und Strenge, zwischen harter Bestrafung und Verwöhnung wechseln kann, erscheinen im ganzen gesehen nicht geeignet, ein Kind hinsichtlich seines Leistungsverhaltens zu fördern (vgl. 5.5). Der Anteil der Kinder aus Obdachlosensiedlungen in Sonderschulen übersteigt den Bundesdurchschnitt um ein Vielfaches, weiterführende Schulen werden kaum besucht (vgl. HAAG 1973).

Die Schulanfänger aus Obdachlosenfamilien bringen daher im allgemeinen nicht die geforderten Grundlagen in bezug auf Sprechen, Lesen, Zählen, logisches Denken und soziale Lernleistungen mit, um die Schule erfolgreich durchlaufen zu können. Damit verringern sich natürlich auch die Aussichten auf eine qualifiziertere Berufsausbildung. Eine gute Übersicht über den Stand der Forschung zu den Erziehungsbedingungen jugendlicher Delinquenz gibt die Arbeit von SEITZ (1975).

3.7.3. Formen der Hilfeleistung für soziale Randgruppen

Hilfeleistungen für soziale Randgruppen werden vor allem aus zwei Richtungen angeboten. Es sind dies die privaten Verbände und Vereine, hauptsächlich repräsentiert durch die Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege und andererseits Einrichtungen kommunaler Träger. Gerade in diesem Bereich hat die kommunale Arbeit in letzter Zeit an Umfang und Gewicht zugenommen. Man bedient sich dabei der Methoden der Sozialarbeit, nämlich der Einzelfallhilfe (case work), der Gruppenarbeit (group work) und der Gemeinwesenarbeit (community organisation). Ihre Grundlagen wurden im wesentlichen in Amerika entwickelt, wobei Elemente verschiedener Einzelwissenschaften (Soziologie, Pädagogik, Psychologie, insbesondere Sozialpsychologie) verarbeitet wurden.

Die traditionelle Obdachlosenarbeit geht von dem Konzept der *persönlichen Hilfeleistung* aus. Bevorzugte Vorgehensweise ist das persönliche Gespräch sowie die dosierte und kontrollierte materielle Hilfeleistung mit dem Ziel, den „Klienten“ zur Lösung seiner Probleme zu befähigen (Prinzip der „Hilfe zur Selbsthilfe“). Die baulichen Gegebenheiten und die soziale Umwelt werden gewöhnlich in diese Konzeption nicht miteinbezogen, die sich im wesentlichen auf religiöse Sozialethik gründet. Es besteht inzwischen Einigkeit darüber, daß solche Einzelmaßnahmen zur Linderung der Notsituation, wie beispielsweise Aufwendungen der Sozialhilfe, Hilfe zum Lebensunterhalt, Hilfe in besonderen Lebenslagen usw. höchstens den ursprünglichen Zustand konserviert oder sogar die Situation noch verschärft haben.

Neuere Konzepte suchen daher der Komplexität des Problems insofern Rechnung zu tragen, als sie umfassendere Maßnahmen vorschlagen. So gibt es Bemühungen, eine *Integration durch Resozialisierungsmaßnahmen* herbeizuführen und zu unterstützen (z.B. durch individuelle Betreuung, Betreuung in Spielstuben, Tagesheimen u. a.). Insgesamt erscheint es jedoch höchst zweifelhaft, ob eine grundsätzliche Veränderung allein durch erzieherische Maßnahmen herbeigeführt werden kann, ohne die objektiven Wohnbedingungen zu modifizieren. Gerade ein Großteil der „sozialen

Probleme“ sind als Folgeprobleme der unzureichenden Wohnverhältnisse in Notunterkünften anzusehen. Hier setzt das sog. „Drei-Stufen-Modell“ an, das eine systematische Folge von Notunterkunft, Übergangswohnstätte zur Normalwohnung vorschlägt. Einer konsequenten Anwendung dieser „Bewährungsstrategie“ steht jedoch in der Praxis entgegen, daß im allgemeinen nicht eine entsprechende Zahl von Normalwohnungen für überdurchschnittlich große Familien zur Verfügung steht. Häufig erfolgt lediglich eine neue Segregation durch eine geschlossene Umsetzung von ehemaligen Notquartierbewohnern, so daß die Diskriminierung leicht auf das neue Wohnviertel übertragen werden kann. Insgesamt bestehen daher starke Bedenken hinsichtlich der Effektivität dieses Modells (vgl. HAAG 1973). Die gleichen Einwände gelten auch für das Modell des „aufpolierten Ghettos“, das lediglich auf die Erhöhung der Qualität bestehender Notquartiersiedlungen durch Renovierungen, Wohnungszusammenlegungen usw. abzielt.

In anderen Konzepten wird versucht, durch „katalytische Sozialarbeit“ oder „reformerische Obdachlosenarbeit“ mit den Methoden der Gruppenarbeit oder der Gemeinwesenarbeit die Bewohner von Notquartiersiedlungen darin zu unterstützen, ihre Schwierigkeiten selbst zu erkennen. Sie sollen durch die Initiierung von entsprechenden Lernprozessen dazu befähigt werden, bestehende Chancen wahrzunehmen und zu nutzen. Häufig ist dabei vorgesehen, außer den direkt Betroffenen auch das soziale Umfeld in die zu findende Lösung mit einzubeziehen (FRIEDLÄNDER u. PFAFFENBERGER 1974). Dies geschieht beispielsweise durch gezielte Zusammenarbeit mit Nachbarn, Kooperation mit örtlichen Trägern der Sozialarbeit, Bildung von Ausschüssen in den Siedlungen zur Vertretung der Bewohnerinteressen und Erarbeitung von Zwischenzielen (vgl. HÖBEL u. SEIBERT 1973). Bei diesen Konzepten wird also versucht, durch Förderung der Eigeninitiative und Selbstverantwortlichkeit sowie durch eine gleichzeitige Veränderung der objektiven Wohnbedingungen, die Probleme von Randgruppen anzugehen. Durch die Intensivierung der Sozialbeziehungen innerhalb der Mitglieder von Randgruppen besteht jedoch auch hier ganz besonders die Gefahr, daß die Segregation nicht überwunden wird, so daß höchstens bei den unmittelbaren Interaktionspartnern die vorhandenen Vorurteile abgebaut werden, ganz abgesehen davon, daß solche Maßnahmen nicht zuletzt durch den notwendigen Einsatz einer größeren Anzahl qualifizierter Fachkräfte ziemlich kostenintensiv sein dürften.

Aufgrund seiner Untersuchungsergebnisse entwickelte VASKOVICS (1976) ein Modell der „Entstigmatisierung durch Disgregation und Eliminierung von diskreditierenden Wohnobjekten“. Der Grundgedanke dieses Modells besteht darin, Familien aus Notunterkünften in zeitgemäße Wohnungen

einzuweisen (Beseitigung der objektiven diskreditierenden Merkmale), aber gleichzeitig eine solche Streuung vorzunehmen, daß im Wege der normalen Interaktionsbeziehungen mit benachbarten anderen Familien durch den Fortfall der Stigmatisierung gewissermaßen von selbst eine Integration erfolgt. Die Untersuchung früherer Bewohner von Notquartieren erbrachte einige empirische Belege dafür, daß diese Personen nicht mehr befürchten, von ihren Nachbarn negativ eingeschätzt zu werden. In der Tat zeigte sich bei diesen Personen ein Gefühl der sozialen Integriertheit und ein normalisiertes Interaktionsverhalten. Es bleibt jedoch abzuwarten, inwieweit dieses Modell in der Lage ist, positive Dauereffekte herbeizuführen. Angesichts der Vielfalt der Probleme bei den unterschiedlichen sozialen Randgruppen wird man sicher nicht erwarten können, mit einer einzigen Strategie bei allen Randgruppen Erfolge zu erzielen. Außerdem ist ohne Zweifel eine weitere intensive Forschungsarbeit dringend notwendig, um empirisch abgesicherte Formen einer effektiven Hilfeleistung auszubauen und neu zu entwickeln.

Literaturempfehlung

- HAAG, G.: Wohnungslose Familien in Notunterkünften. Juventa, München 1973².
IBEN, G.: Randgruppen der Gesellschaft. Juventa, München 1971.
OPP, K. D.: Abweichendes Verhalten und Gesellschaftsstruktur. Luchterhand, Neuwied 1974.
VASKOVICS, L. A., unter Mitarbeit von H. P. BUBA: Segregierte Armut. Randgruppenbildung in Notunterkünften. Campus, Frankfurt/M., New York 1976.

4. Verhalten in Organisationen

4.1. Der Einfluß von Organisationen

In den vorangegangenen Abschnitten wurde beschrieben, daß soziale Beziehungen zwangsläufig eine Einengung des Bereiches zulässigen Verhaltens zur Folge haben. So ist es beispielsweise für spontane Gruppen charakteristisch, daß bestimmte normative Erwartungen entstehen, die sich auf allgemeine und besondere Merkmale des Verhaltens der Gruppenmitglieder beziehen, insbesondere auch auf die spezielle Aufgaben- und Rollenverteilung, wobei die Einhaltung durch die Gruppe entsprechend kontrolliert wird. Es liegt auf der Hand, daß solche Regelungen um so mehr erforderlich werden, je mehr Personen daran beteiligt sind. Daher ist es nicht verwunderlich, daß die Mitgliedschaft in Organisationen einen bedeutsamen Einfluß auf das Erleben und Verhalten einer Person ausübt. Nach MAYNTZ (1969) kann man Organisationen als soziale Gebilde bezeichnen, „in denen eine Mehrzahl von Menschen zu einem spezifischen Zweck bewußt zusammenwirken“.

Damit dieses Zusammenwirken zur Erfüllung eines bestimmten Organisationszweckes (z. B. die Produktion von Gütern oder Dienstleistungen, aber auch die Vermittlung bzw. Weitergabe von Kenntnissen, Normen und Werten) garantiert ist, müssen die normativen Erwartungen hinsichtlich der Sub-Einheiten der Organisation gegenseitig genau abgestimmt sein und ineinandergreifen, d. h. es muß ein bestimmter Organisationsplan vorliegen. Auch die verschiedenen außerfamiliären Erziehungssituationen von der Eltern-Initiativgruppe bzw. vom Kindergarten bis zur Hochschule stellen Organisationen in diesem Sinne dar. Die notwendigen Vorschriften und Regelungen betreffen vor allem die erforderlichen Merkmale der Mitglieder für den Eintritt in die Organisation (z. B. erforderliche Vorbildung), und für das Ausscheiden (z. B. Entlassungsakte, bei Schulen das Abgangszeugnis), die Spezifizierung von Teilaufgaben, die Arbeitsteilung, genaue Festlegungen von Arbeitszeit, Pausen und Urlaub. Nach KATZ u. KAHN (1966) kann man daher Organisationen als Systeme von Positionen und Rollen beschreiben, wobei innerhalb der Organisation mit jeder Position bestimmte Rechte und Pflichten verbunden sind, die von der Organisation einem beliebigen Inhaber dieser Position zugeordnet werden. Nimmt eine Person innerhalb dieses Systems eine bestimmte Position ein, dann wird

sie „legitimiert“, die mit der Position verbundenen Rechte und Pflichten zu realisieren, auch wenn im Extremfall die Rollenpartner oder ganz allgemein die Interaktionspartner nicht damit einverstanden sind.

Durch die Besetzung einer Lehrposition mit einem Lehrer übernimmt dieser die Verpflichtung, bestimmte Aufgaben und Rechte wahrzunehmen. Er muß die Schüler unterrichten und hat die Pflicht (und das Recht), die Leistungen der Schüler zu benoten. Die Art des Unterrichts ist allerdings in der Regel nicht festgelegt, so daß der Lehrer seine Rolle selbst definieren und spezifizieren kann.

In Organisationen ist in der Regel zu beobachten, daß eine Person eine oder auch mehrere Rollen auf sich vereinen kann. Umgekehrt kann sich eine Rolle auch auf verschiedene Positionen verteilen. So wird der Lehrer nicht nur als Vermittler von Wissen auftreten, sondern sich auch um die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler kümmern, wobei allerdings diese beispielhaft genannte Rolle alle Lehrer der Schule wahrzunehmen haben. Es kann daher generell in Organisationen sehr leicht zu Konflikten kommen, wenn die Kompetenzbereiche der Organisationsmitglieder oder von Substrukturen der Organisation (z.B. Betriebsabteilungen) nicht klar gegeneinander abgegrenzt sind. Im allgemeinen kann der Organisationsplan die Einzelheiten der Interaktionen zwischen den Mitgliedern nicht erfassen, so daß zusätzlich informelle Regelungen dieser Beziehungen notwendig und üblich sind. Aus diesem Grund findet sich in Organisationen immer eine informelle Struktur (Ist-Organisation), die vom Organisationsplan (Soll-Organisation) erheblich abweichen kann.

Die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Rollenkonflikten innerhalb von Organisationen ist nach IRLE (1975) um so größer, je spezifischer die Aufgabenverteilung ist und je mehr Koordinierungsaufgaben vorliegen. Der hierarchische Aufbau und die Unvollständigkeit der Organisationspläne machen es erforderlich, besondere Positionen mit Führungsrollen zur Steuerung des Systems einzubauen. „Je mehr es gelingt, die Abläufe in einer Organisation zu standardisieren, zu programmieren, detailliert zu trainieren, abrufbar zu machen und schließlich zu technisieren und zu automatisieren, desto weniger Führungsverhalten ist in einer solchen Organisation notwendig, soweit Führungsverhalten die Kommunikation instruierender Informationen bedeutet. Dagegen scheint Führungsverhalten als Kommunikation motivierender Informationen eine nicht-lineare Beziehung mit dem Grad der Organisation einzugehen. Bei mittlerer Standardisierung, in der repetitive, sehr spezialisierte Aufgaben noch von Menschen ausgeübt werden, aber im Prinzip automatisierbar sind, wird ein hoher Grad von motivierender Kommunikation notwendig sein“ (IRLE 1975, S. 500). Die Funktionen des Führungsverhaltens sollen daher im folgenden Abschnitt näher untersucht werden.

Literaturempfehlung

IRLE, M.: Macht und Entscheidung in Organisationen. Akad. Verlagsges., Wiesbaden 1971.

KATZ, D. u. R. L. KAHN: The social psychology of organizations. Wiley, New York 1966.

4.2. Führer und Führungsverhalten

Die Forschungsarbeiten im Kontext der Führungspsychologie konzentrieren sich im wesentlichen auf folgende Fragestellungen (s. STOUT 1969, ROSEMAN 1972):

- Warum gelingt es bestimmten Personen, andere zur Befolgung ihrer Anweisungen zu veranlassen?
- Was unterscheidet einen Führer von einem Nichtführer bzw. warum wird jemand zum Führer?
- Wie verhält sich ein Führer bzw. welche Kategorien des Führungsverhaltens lassen sich finden?
- Welche Auswirkungen haben verschiedene Formen des Führungsverhaltens auf die Geführten?

Die Diskussion dieser Fragen repräsentiert den Aufbau dieses Kapitels. Eine ausführlichere Behandlung der mit der Führung zusammenhängenden Probleme findet sich in ROSEMAN u. NEUBAUER (1975).

4.2.1. Zum Begriff des Führers

Bei dem Versuch, den Begriff des Führers zu definieren, lassen sich grundsätzlich zwei Standpunkte einander gegenüberstellen. GIBB (1969), als Vertreter der einen Richtung, hält den Begriff des Führers nur in Verbindung mit freiwillig sich bildenden Gruppen für angemessen. Führer ist dann dasjenige Mitglied der Gruppe, das den meisten Einfluß auf die Gruppenmitglieder ausübt, und zwar zugunsten des Erreichens des gemeinsamen Gruppenzieles (SEIFERT 1968, GIBB 1969 a, 1969 b). Führer in formellen Gruppen werden dagegen als Leiter, Vorgesetzte oder als formelle Führer bezeichnet. TANNENBAUM u. a. (1961) als Proponenten einer gegenteiligen Auffassung verzichten vollständig auf die Unterscheidung zwischen Führer und Vorgesetzten. Sie halten das Konzept der Führerschaft auf alle interpersonalen Beziehungen anwendbar, in denen soziale Einflußversuche auftreten. Zwischen diesen beiden grundsätzlich unterschiedlichen Definitionsversuchen lassen sich eine Reihe anderer Konzeptionen

ansiedeln, die mehr oder minder einen Kompromiß zwischen den beiden konträren Auffassungen darstellen (vgl. VERBA 1961, COOPER u. McGAUGH 1963, HOLLANDER 1964, KELVIN 1969).

Eine eingehende Diskussion dieser Problematik findet sich bei ROSEMAN (1972). Er kommt zu dem Schluß, daß zwar prinzipiell eine begriffliche Trennung zwischen Führer und Vorgesetzten möglich ist, de facto aber „meist eine gewisse Verquickung der den beiden Begriffen zugeordneten Merkmalskombinationen vorliegt“ (S. 3). Wie schwierig es ist, in der Praxis die Unterscheidung zwischen Führer und Vorgesetztem aufrecht zu erhalten, zeigt sich recht deutlich in den folgenden Abschnitten.

4.2.2. Formelle und informelle Führung

HÄUSLER (1966) definiert Führung als eine zielorientierte Einwirkung auf Menschen. Danach muß der Führer die Handlungsziele festlegen, die Mitarbeiter zur Leistung motivieren und die erbrachten Einzelleistungen zu einer Gesamtleistung koordinieren. Nach KELLY (1969) stellen sich dem Führer einer Gruppe im wesentlichen zwei Hauptaufgaben. Einerseits hat er sich der Erreichung des Gruppenziels zu widmen, andererseits muß er sich für die Aufrechterhaltung und Stabilität der Gruppe selbst einsetzen. LUKASCZYK (1960) trifft die analoge Unterscheidung hinsichtlich der beiden Gruppenziele „Lokomotion“ und „Kohäsion“. Unter Lokomotion versteht LUKASCZYK die Bewegung auf das Sachziel der Gruppe hin, während sich Kohäsion auf die Förderung des Gruppenzusammenhaltes bezieht. Damit ist dem Vorgesetzten die komplexe Aufgabe gestellt, sich darum zu bemühen, daß die geforderte Leistung erbracht wird und gleichfalls dafür zu sorgen, daß sich die Beziehungen zwischen den Mitarbeitern in einer menschlich befriedigenden Weise entwickeln, um so einem Auseinanderfallen der Gruppe vorzubeugen.

Es ist nun die eingangs gestellte Frage zu diskutieren, warum es einem Führer (Vorgesetzten, Lehrer u. a.) gelingt, andere Personen zur Ausführung seiner Aufträge und Anweisungen zu veranlassen. Diese Frage läßt sich nicht pauschal beantworten. Es ist notwendig, dazu zunächst die Situation des Führers in freiwillig gebildeten Gruppen der des Führers in formellen Organisationen gegenüber zu stellen.

In *freiwillig gebildeten Gruppen* kristallisieren sich nach einiger Zeit charakteristische Strukturen heraus, insbesondere vollzieht sich eine Rollendifferenzierung (vgl. 3.2). Diese Rollendifferenzierung führt u. a. dazu, daß ein Gruppenmitglied die Rolle eines Führers übernimmt. Die Übernahme der Führungsrolle erfolgt mit Zustimmung aller oder zumindest der meisten Gruppenmitglieder aufgrund der personalen und sachlichen

Qualifikation (GIBB 1958, 1969 b). Damit erwirbt der Führer seinen Einfluß auf die Gruppenmitglieder mit deren „Zustimmung“ kraft seiner menschlichen Qualitäten und seiner Fähigkeit, zum Gruppenziel beizutragen. Charakteristisch ist, daß ihm die Möglichkeit der Einflußnahme (also seine Führerrolle) wieder entzogen werden kann, wenn ihn die Gruppe nicht länger als dafür geeignet ansieht.

In einer *formellen Organisation* geht der Führer in der Regel nicht aus der Gruppe der Mitarbeiter hervor. Er wird von „außen“ (von der Betriebsleitung, der Verwaltungsspitze, der Schulbehörde usw.) eingesetzt. Dieser formelle Führer übernimmt seine Position nach dem vorliegenden Organisationsplan, wobei die Mitarbeiter in der Regel nicht bei der Besetzung der Führungsposition mitwirken. Nicht selten sehen sie ihren neuen Vorgesetzten bei dessen Amtsantritt zum erstenmal. Diesem Vorgesetzten fehlt also zunächst einmal die Zustimmung, der psychologische Konsens seiner Mitarbeitergruppe. Er ist aber dennoch in der Lage, Einfluß auf seine Mitarbeiter zu nehmen und sie zum Vollzug der im Hinblick auf das gesetzte Ziel notwendigen Aktivitäten zu veranlassen. Die im Organisationsplan festgelegte Führungsposition stattet ihn nämlich gleichzeitig mit einer je nach der Stellung in der Hierarchie der Organisation unterschiedlich großen Befehls- und Verfügungsgewalt aus. Er ist im Besitze formeller Macht und Autorität (vgl. FRENCH u. RAVEN 1960, GOLDMANN u. FRAAS 1965, JULIAN u. a. 1969, NIEDER 1974).

Damit lassen sich prinzipiell zwei Erklärungen dafür heranziehen, warum ein Führer in der Lage ist, seine Wünsche bei den von ihm Geführten durchzusetzen. In dem einen Falle „gehorden“ die Geführten freiwillig, im anderen Falle, weil sie mehr oder weniger dazu gezwungen werden können. Diese Unterscheidung gibt jedoch die realen Verhältnisse in formellen Organisationen nur teilweise zutreffend wieder.

Häufig gelingt es dem formellen Führer, die Akzeptierung der ihm unterstellten Mitarbeiter zu erreichen, d. h., ihre Zustimmung zur Übernahme der Führerrolle zu erwerben. In diesem Falle ruht der Einfluß des Vorgesetzten sozusagen auf zwei Säulen, nämlich seiner formalen und seiner personalen Autorität. Mit zunehmender Anerkennung durch die Mitarbeiter wird der Vorgesetzte mehr und mehr auf den Einsatz seiner formalen Machtmittel verzichten können.

Wie angedeutet, kann aber auch der Fall eintreten, daß es dem Vorgesetzten nicht gelingt, die Akzeptierung seiner Mitarbeiter zu erreichen. Als Mittel der Einflußnahme auf die Mitarbeiter verbleibt dem Vorgesetzten dann lediglich seine formale Autorität. Jedoch hat sich gezeigt, daß in solchen Situationen ein sog. „informeller Führer“ als „Rivale“ des Vorgesetzten erwächst (vgl. ETZIONI 1965).

Ähnlich wie in freiwillig gebildeten Gruppen übernimmt ein Mitarbeiter dann die „eigentliche“ Führungsrolle mit Zustimmung der Gruppenmitglieder. Obwohl dieser Mitarbeiter von der Organisation her nicht mit offiziellen Machtmitteln ausgestattet ist, verfügt er über genügend persönliche Autorität, die ihm Anerkennung und Einfluß auf die anderen Mitarbeiter sichert (in der Schule beispielsweise der Anführer einer Peer-group). Begünstigend kommt hinzu, daß der informelle Führer im Gegensatz zum formellen Vorgesetzten nicht die offiziellen Leistungsforderungen der Organisation vertreten muß. Wie in freiwillig gebildeten Gruppen kann allerdings die Rolle des informellen Führers zu verschiedenen Zeiten von verschiedenen Personen übernommen werden. Wenn es dem formellen Vorgesetzten nicht gelingt, zumindest in einem gewissen Grade die Akzeptierung seiner Mitarbeiter zu erreichen, besteht die große Wahrscheinlichkeit, daß sich ein solcher informeller Führer herausbildet. Neben dem formellen Vorgesetzten existiert dann ein quasi von den Mitarbeitern frei gewählter, zweiter Führer.

Dieser Tatbestand bedeutet nun nicht unbedingt, daß sich diese Situation für den formellen Führer nachteilig entwickeln muß. Wohin die Entwicklung geht, ist von zwei Kriterien abhängig (vgl. ROSEMAN u. NEUBAUER 1975). Von Bedeutung sind:

- (1) Art und Richtung des Einflusses, den der informelle Führer auf die übrigen Mitarbeiter ausübt.
- (2) Art der persönlichen Beziehungen zwischen Vorgesetztem und informellem Führer.

Decken sich die Ziele des informellen Führers und damit der Gruppe mit den offiziellen Zielen der Organisation, dann kann die Aufteilung der Führung auf zwei Personen durchaus positiv sein. Eine solche Entwicklung bedeutet nichts anderes, als daß der informelle Führer Teilaufgaben des formellen Führers übernimmt und ebenfalls damit dafür sorgt, daß die Erfüllung dieser Aufgaben nicht vernachlässigt wird. In der Regel werden sich die Aktivitäten des informellen Führers mehr auf die Wahrung des Zusammenhaltes der Gruppe konzentrieren, d.h. in der Pflege der sozial-emotionalen Beziehungen zwischen den Mitarbeitern liegt das Hauptgewicht seiner Bemühungen. Bei fehlender sachlicher Kompetenz des Vorgesetzten kann der informelle Führer zusätzlich aber auch noch Funktionen übernehmen, die sich auf die Aufgabenerfüllung, nämlich die Erreichung des Gruppenzieles, beziehen. Auch bei ungünstigen persönlichen Beziehungen zwischen informellem Führer und Vorgesetztem werden in einer solchen Situation Leistung und Zufriedenheit der Mitarbeiter positiv beeinflusst. Bei einem guten persönlichen Verhältnis zwischen Vorgesetztem und infor-

mellem Führer kann der Vorgesetzte dann versuchen, über den informellen Führer seine Beziehungen zu seinen unterstellten Mitarbeitern zu verbessern (vgl. FIEDLER 1967, SEIFERT 1969). Schwierig wird die Lage für den Vorgesetzten erst, wenn der informelle Führer Ziele verfolgt, die sich nicht in Einklang mit den Organisationszielen bringen lassen. Bei guten persönlichen Beziehungen zwischen Vorgesetztem und informellem Führer kann der Vorgesetzte in diesem Fall versuchen, eine Zieländerung herbeizuführen. In der Praxis ist aber bei einem Gegensatz von formellen und informellen Zielen das Verhältnis zwischen Vorgesetztem und informellem Führer meist mehr oder weniger gespannt. Einflußversuche über und auf den informellen Führer sind dann meist vergeblich. Hier bleibt dem Vorgesetzten dann nur noch der Einsatz seiner formellen Machtmittel, die er in immer stärkerem Maße einsetzen muß, um die Aufgabenerfüllung sicherzustellen. Falls durch eine geänderte Situation (z.B. Ferienlager) die Kontrolle des Verhaltens für den formellen Vorgesetzten erschwert ist, kann es zu einem offenen Konflikt kommen. Langfristig gesehen erwächst hier dem Vorgesetzten die Gefahr, in eine offene Konfrontation mit seinen Mitarbeitern zu geraten und damit seine Position als Vorgesetzter zu gefährden. Die Analyse des Führungsverhaltens (vgl. 4.2.4) wird Möglichkeiten aufzeigen, wie sich eine eher positive persönliche Beziehung zwischen Vorgesetztem und seinen Mitarbeitern erreichen läßt.

4.2.3. Führungstheorien

Insbesondere die Ausführungen zum informellen Führer lassen es notwendig erscheinen, nunmehr auf das Problem der Entstehung von Führerschaft einzugehen und damit die zweite der eingangs gestellten Fragen zu diskutieren. Anlaß und Ausgangspunkt zum Problem der Entstehung von Führerschaft war die Beobachtung, daß es immer wieder Personen gab und gibt, die die Rolle eines Führers übernahmen oder einnahmen. Die Überlegung, daß sich solche Personen von Nichtführern in bestimmten Eigenschaften unterscheiden mußten, war naheliegend. Damit ist auch der Grundgedanke der sog. *Eigenschaftstheorie* der Führung umrissen. Es wird bei dieser Theorie davon ausgegangen, daß es Persönlichkeitsmerkmale oder Konstellationen solcher Merkmale gibt, die den Führer vom Nichtführer abheben, weshalb man diese Theorie auch als die „Theorie der großen Männer“ bezeichnet (vgl. BASS 1960). Wie NIEDER (1974) vermerkt, versuchten die Anhänger der Eigenschaftstheorie „Kataloge mit universalen Führereigenschaften aufzustellen, die Voraussagen darüber erlauben sollen, ob ein Individuum als Führer geeignet ist oder nicht“ (S. 3). Jedoch lieferten die in dieser Richtung durchgeführten Untersuchungen weitgehend

negative Resultate (vgl. STOGDILL 1948, MANN 1959, KARASICK u. a. 1968). Zwar waren gewisse Merkmale bei Führern eher anzutreffen als bei Nichtführern, wie z. B. größere Originalität, größere Kontaktfreudigkeit, besseres Urteilsvermögen, größere Kooperationsbereitschaft, mehr Humor, größere Aggressivität usw. Doch genügten die gefundenen Merkmale einerseits nicht, eine generelle Erklärung für die Entstehung von Führerschaft zu geben. Andererseits blieb offen, ob diese Eigenschaften eine Voraussetzung oder erst das Resultat des Innehabens einer Führungsrolle sind. Diese Ergebnisse deuten auch die Schwierigkeit an, den Erfolg einer Person als Führer aufgrund seiner Eigenschaften vorherzusagen. Untersuchungen zu diesem Problem brachten insgesamt gesehen ebenfalls negative Resultate (vgl. HEDLUND 1965, GUION u. GOTTIER 1966). Für die populäre Annahme der Existenz von „geborenen“ Führern gibt es also bis dato keine hinreichende empirische Bestätigung.

Da die Eigenschaftstheorie keine theoretische Erklärung des Entstehens von Führerschaft leisten konnte, wurde in der *Situationstheorie* die spezifische Situation als Erklärungsprinzip herangezogen. Die Hauptannahme dieser Theorie ist, daß es primär von der sozialen Situation abhängt, ob jemand zum Führer wird oder nicht. Führer wird nach dieser Auffassung derjenige, der in der Lage ist, für die Befriedigung der Bedürfnisse der Gruppe zu einer gegebenen Zeit zu sorgen, und zur Erreichung des Gruppenzieles beizutragen (vgl. COOPER u. MCGAUGH 1963). Die einseitige Konzentration auf die Situation ließ jedoch auch die Situationstheorie wenig zur Erhellung des Phänomens der Führerschaft beitragen.

Die Bedeutsamkeit von Persönlichkeit (des Führers und der Geführten) und des sozialen Systems berücksichtigt die *Interaktionstheorie*. Sie faßt Führerschaft als eine Funktion der Wechselwirkung (Interaktion) von Persönlichkeit und Situation auf (GIBB 1958). Auch SANFORD (1963) verweist darauf, daß Führerschaft als eine Funktion dreier interagierender Variablen anzusehen ist: (1) der Führer mit seinen psychologischen Eigenschaften, (2) die Geführten mit ihren Problemen, Einstellungen, Bedürfnissen usw., und (3) die Gruppensituation.

Wie ROSEMAN (1972) vermerkt, „wird mit dem Interaktionsansatz die Komplexität der erforderlichen Untersuchungen in einem Maße erhöht, der u. E. die zur Zeit verfügbaren methodischen Hilfsmittel kaum gewachsen sein dürften“ (S. 6). Schließlich ist „eine Klassifizierung des Führungsverhaltens und damit eng zusammenhängend, die Erfassung der Auswirkungen umschriebener Verhaltensweisen des Führers auf die Geführten ein für die Praxis bedeutungsvolleres Unterfangen als der Versuch, herauszufinden, wieso jemand eine Führerrolle übernehmen und behaupten kann“ (1972, S. 6).

4.2.4. Führungsverhalten

4.2.4.1. Globale Führungsstile

Der Ausgangspunkt jener Untersuchungen, die sich um eine Klassifikation des Führungsverhaltens bemühten, sind die inzwischen klassischen Arbeiten von LEWIN, der den „autoritären“ dem „demokratischen“ Führungsstil gegenüberstellte (LEWIN u. LIPPITT 1938, LEWIN, LIPPITT u. WHITE 1939). Die Konzeption eines dritten, „laissez-faire“-Führungsstils erwies sich im wesentlichen als unfruchtbar. Es sei hier angemerkt, daß die LEWIN'schen Arbeiten auch erhebliche Bedeutung gewonnen haben für die Erforschung des Lehrer- und Erzieherverhaltens (vgl. 5.1.2.2).

Damit lieferten LEWIN und seine Mitarbeiter den Rahmen für eine Vielzahl von Untersuchungen. Die von ihnen geprägten Begriffe sind geradezu zu Schlagworten geworden, deren Verwendung jedoch recht problematisch ist. Zum einen sind die Begriffe „autoritär“ und „demokratisch“ stark politisch-weltanschaulich belastet, was einer objektiven Betrachtungsweise nicht gerade förderlich ist. Außerdem ist eine Verständigung darüber, was man mit autoritärem bzw. demokratischem Verhalten meint, äußerst schwierig, weil die anfänglich von LEWIN exakt definierten Konzepte eine starke begriffliche Ausweitung erfahren haben. Vor allem aber ist die Annahme problematisch, daß diese beiden Führungsstile die gegensätzlichen Pole eines Kontinuums kennzeichnen sollen (vgl. NICKEL 1974). Überdies wird durch die Assoziation von autoritär bzw. demokratisch mit dem Begriff „Führungsstil“ leicht der Eindruck erweckt, daß es nur diese beiden Führungsstile, in mehr oder weniger reiner Form, gibt. Dem widersprechen die neueren Untersuchungen zur Frage des Führungsverhaltens, die den Schluß zulassen, daß ein Führungsstil erst durch die Kombination bestimmter Führungsverhaltensweisen zustandekommt bzw. definiert werden kann.

4.2.4.2. Dimensionen des Führungsverhaltens

Zur Beschreibung des Führungsverhaltens gelangt man dadurch, daß man das Verhalten von Führern bzw. Vorgesetzten beobachtet, auf Skalen einstuft, von Mitarbeitern erfragt usw. Aufgrund dieser Einzelbefunde versucht man übergreifende Kategorien zur Beschreibung des Führungsverhaltens zu finden, wobei man sich in der Regel der Faktorenanalyse zu bedienen pflegt. Möglicherweise läßt sich hier aber auch die Methode der Cluster-Analyse mit Erfolg einsetzen (vgl. ROSEMAN 1976).

Ein häufig verwendeter Fragebogen zur Erfassung des Vorgesetzten-Verhaltens, der sowohl bei den Vorgesetzten selbst als auch bei den Mitarbeitern eingesetzt werden kann, ist der „Leader Behavior Description Questionnaire“ (STOGDILL u.

COONS 1957). Deutsche Bearbeitungen dieses Fragebogens wurden vorgelegt von TSCHULIN u. RAUSCHE (1970), FITTKAU, GARTHE u. FITTKAU (1971), ROSEMAN (1972).

Zum Problem des Führungsverhaltens liegt eine große Zahl von Untersuchungen vor (vgl. HALPIN u. WINER 1957, FLEISHMAN 1957, 1968; FIEDLER 1967, VORWERG 1971). Die Resultate all dieser und anderer Arbeiten lassen sich verkürzt wie folgt beschreiben: Zur Kennzeichnung der Führungsverhaltensweisen wurden im wesentlichen jeweils zwei Begriffspaare herangezogen, die sich zwar hinsichtlich der Terminologie unterscheiden, letztlich Führungsverhalten aber als „persönlichkeits- bzw. mitarbeiterorientiert“ vs. „aufgaben- bzw. leistungsorientiert“ beschreiben. Wie SEIFERT (1969) hervorhebt, werden durch die von den verschiedenen Autoren verwendeten Begriffspaare (z. B. „employee-centered vs. job centered“ bei LIKERT; „permissive, considerate vs. managing, controlling“ bei FIEDLER) verschiedene z. T. sich überschneidende Aspekte des Führungsverhaltens erfaßt. Ferner unterscheiden sich die einzelnen Konzeptionen hinsichtlich ihrer Dimensionalität. So verwendet FIEDLER bei der Beschreibung des Führungsverhaltens ein eindimensionales Kontinuum, während beispielsweise HALPIN u. WINER (1957) aufgrund faktorenanalytischer Arbeiten zu einer zweidimensionalen Konzeption gelangen. Vor allem die Untersuchungen der Arbeitsgruppe der Ohio State University legen es nahe, „persönlichkeitsorientiertes“ und „aufgabenorientiertes“ Führungsverhalten als zwei voneinander unabhängige Verhaltensdimensionen (orthogonale Faktoren) aufzufassen. Dabei handelt es sich also nicht um zwei sich einander ausschließende Führungsstile, sondern um Verhaltensdimensionen, die gleichzeitig bei einem Individuum angetroffen werden können. Es gibt hier also kein entweder/oder, sondern ein sowohl/als auch (vgl. 5.1.3).

Was ist nun unter diesen beiden Verhaltensdimensionen zu verstehen? Es ist darauf hinzuweisen, daß „mitarbeiterorientiert“ und „aufgabenorientiert“ Kurzbezeichnungen sind, die eine Kategorisierung der Vielzahl der Führungsverhaltensweisen erlauben. Jede dieser Bezeichnungen repräsentiert also eine Reihe von unterschiedlichen Verhaltensweisen.

Mitarbeiter- oder persönlichkeitsorientiertes Führungsverhalten läßt sich wie folgt charakterisieren:

Der Vorgesetzte schafft ein Verhältnis gegenseitigen Vertrauens zu seinen unterstellten Mitarbeitern, er respektiert ihre Ideen, er nimmt Rücksicht auf ihre Gefühle und Wünsche, er berücksichtigt menschliche Probleme seiner Mitarbeiter, er fördert das Streben seiner Mitarbeiter, ihre persönlichen Fähigkeiten und Werte zu verwirklichen. Mitarbeiterorientiertes Verhalten erschöpft sich nicht in einem oberflächlichen „Auf-die-Schulter-klopfen“ oder darin, daß man sich gegenseitig beim Vornamen nennt. Ein solches Führungsverhalten bezieht sich vielmehr auf

ein echtes Interesse an den Bedürfnissen und Nöten der Mitarbeiter, Mitwirkung bei Entscheidungen und die Möglichkeit, in Kommunikation mit dem Vorgesetzten zu treten.

Aufgaben- bzw. leistungsorientiertes Verhalten meint das Ausmaß, in dem der Vorgesetzte die Gruppentätigkeit mit dem Ziel einer möglichst hohen Leistung aktiv plant und leitet. Man versteht darunter das Ausmaß, in dem er bestimmt, welche Aufgaben und Funktionen jedes Mitglied der Gruppe zu übernehmen hat, inwieweit er Vorgehensweisen, Methoden und Handlungstechniken festlegt, und inwieweit er allein die Planungsarbeiten übernimmt, ohne daß die Mitarbeiter über die nächsten Schritte orientiert sind. Bedeutsam ist hier ferner das Ausmaß, in dem der Vorgesetzte Kontrolle ausübt und auf Produktion und Leistung drängt.

Die erste Verhaltensdimension verweist also mehr auf die Art der interpersonalen Beziehungen zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern, die zweite auf Verhaltensweisen des Vorgesetzten im Hinblick auf die Erreichung des Gruppenzieles. Diese Verhaltensweisen können nun bei verschiedenen Vorgesetzten in unterschiedlicher Weise ausgeprägt sein. Der eine Vorgesetzte zeigt z.B. sehr viele mitarbeiterorientierte Verhaltensweisen, der andere weniger, ein dritter überhaupt keine. Entsprechendes gilt für die Verhaltensdimension Aufgabenorientiertheit. Es wurde bereits ausgeführt, daß die beiden Dimensionen unabhängig voneinander sind, also nicht im Sinne eines Gegensatzpaares aufzufassen sind. Ein Vorgesetzter kann also sowohl mitarbeiterorientiert als auch aufgabenorientiert sein, dabei beides mehr oder weniger (vgl. 5.1.3.2 u. 5.4.2.1). Damit wird eine Vielzahl von Verhaltenskombinationen möglich, die den individuellen Führungsstil kennzeichnen (vgl. BLAKE u. MOUTON 1964).

Schon dieses einfache Schema macht deutlich, daß die Annahme von zwei „typischen“ Führungsstilen die tatsächlichen Verhältnisse überaus simplifiziert. Zudem ist nicht auszuschließen, daß weitere Dimensionen des Führungsverhaltens aufgefunden werden. Der individuelle Führungsstil kann dann in einem drei-, vier- oder n-dimensionalen Merkmalsraum lokalisiert werden. Allerdings ist zu vermuten, daß es auch nicht *den* individuellen Führungsstil gibt, sondern daß das aktuelle Führungsverhalten als das Resultat der Auseinandersetzung des Führenden mit den je gegebenen situationalen Bedingungen (im weitesten Sinne) angesehen werden muß. Sicherlich bestehen bei jedem Individuum gewisse Prädispositionen aufgrund der bisherigen Lebens- und Lerngeschichte, die dafür verantwortlich sind, daß bestimmte Verhaltensweisen häufiger auftreten als andere. So mögen bestimmte Personen eher dazu neigen, sich mitarbeiterorientiert zu verhalten, andere tendieren mehr zur Aufgabenorientiertheit. Überaus problematisch ist jedoch der Standpunkt FIEDLERS, Führungsverhalten bzw. Führungsstile als Manifestationen zugrundeliegender Bedürfnisstrukturen anzusehen.

ROSEMAN (1972) unternahm den Versuch, diesen Ansatz FIEDLERS empirisch zu überprüfen. Wie FISHBEIN u. a. (1969) konnte er jedoch keine Belege dafür finden, daß der Führungsstil einer Person durch eine bestimmte Bedürfnisstruktur determiniert sei. Es zeugt von einer zu statischen Persönlichkeitsauffassung, wenn man davon ausgeht, daß Individuen über ein bestimmtes Repertoire an Führungsverhaltensweisen verfügen, das sie dann in jeder Führungssituation mehr oder weniger automatisch einsetzen. Eine solche Auffassung widerspräche auch der Tatsache, daß Führung soziale Interaktion bedeutet, und Interaktion wiederum gekennzeichnet ist durch wechselseitige Beeinflussung und Steuerung des Verhaltens der Interaktionspartner. Näheren Aufschluß über diese Zusammenhänge vermittelt die Untersuchung der sich zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern entwickelnden persönlichen Beziehungen.

4.2.4.3. Rollenerwartungen und Führungsverhalten

Bei der Untersuchung von Führungssituationen hat man sehr schnell die Bedeutung der normativen Rollenerwartungen (vgl. 3.2) der unterstellten Mitarbeiter an ihre Vorgesetzten erkannt. Es zeigte sich, daß die Mitarbeiter bestimmte Vorstellungen darüber haben, wie sich ihr Vorgesetzter verhalten sollte, was für eine Art von Mensch er sein müsse und so fort.

Empirische Untersuchungen zeigen, daß die unterstellten Mitarbeiter besonderen Wert auf ein persönlichkeitsorientiertes Verhalten ihrer Vorgesetzten legen, aber auch ein gewisses Maß an strukturierendem Verhalten erwarten. Sie wünschen von ihrem Vorgesetzten zwar persönliche Anteilnahme, verlangen andererseits aber auch, daß er in der Lage ist, seinen Teil zur Erreichung des gesetzten Zieles beizutragen, daß er also fachliche Kompetenz besitzt. Der Vorgesetzte sollte seinen unterstellten Mitarbeitern bei Konflikten mit höheren Dienststellen zur Seite stehen, für seine Mitarbeiter Partei ergreifen und für sie einstehen (PELZ 1951). Sie erwarten Toleranz, Respekt vor ihrer Persönlichkeit, Aufgeschlossenheit, Gerechtigkeit bei Auseinandersetzungen und eine angemessene Mischung aus Führung und Freiheit (BALINSKY 1961). Die Mitarbeiter möchten von ihrem Vorgesetzten informiert werden. Sie wollen wissen, was er von ihren Leistungen hält und diese auch hin und wieder anerkannt sehen. Ferner erwarten sie, daß er Beschwerden objektiv prüft sowie Ideen und Verbesserungsvorschläge der Mitarbeiter nicht „im Papierkorb verschwinden läßt“. Bei wichtigen Problemen, die ihren Arbeitsplatz betreffen, wollen sie angehört werden und ggfs. an Entscheidungen mitwirken können. Auf wenig Gegenliebe treffen auch launenhafte, unhöfliche und taktlose Vorgesetzte (vgl. u. a. BAUMGARTEL 1956, CLIFFORD u. COHN 1964, STOGDILL u. COUDY 1970, TIMAEUS u. LÜCK 1970, NEUBAUER 1971b, ROSEMAN

1972). Selbstverständlich sind solche Erwartungssysteme gruppenspezifischer Natur, d. h. ihre Bedeutung ist nicht für alle Mitarbeiter gleich. Allgemeingültig ist aber der Tatbestand, daß Nichterfüllung der Erwartungen durch den Vorgesetzten negativen Einfluß haben kann auf Produktivität, Zufriedenheit und Arbeitsmoral der Mitarbeiter (vgl. z. B. LIKERT 1961).

In den Untersuchungen zur Bedeutung der Rollenerwartungen für die Interaktion zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern, standen lange Zeit die Rollenerwartungen der Mitarbeiter im Mittelpunkt der Betrachtung. Ähnlich verhält es sich mit den Arbeiten, die sich mit den Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern befassen (vgl. z. B. TAUSCH u. TAUSCH 1973). Vor allem ROSEMAN (1972, 1973, 1974, 1975) hat aber nachdrücklich darauf hingewiesen, daß die Rollenerwartungen beider Interaktionspartner, also auch die des Vorgesetzten, bei der Analyse von Führungssituationen in Rechnung zu stellen und ihre Bedeutung für das konkrete Führungsverhalten zu berücksichtigen sind. Unter Anwendung rollentheoretischer Konzepte untersuchte ROSEMAN, welche normative Erwartungen Vorgesetzte hinsichtlich der ihnen unterstellten Mitarbeiter haben. Dabei fand er folgende fünf Dimensionen der Erwartungsstruktur:

Die erste Dimension bezieht sich auf die „*Autoritätsorientierung*“. Vorgesetzte erwarten, daß der Mitarbeiter ihren Wünschen nachkommt, sich ihnen und den Kollegen gegenüber „ordentlich“ benimmt und seine Arbeit ohne viel Aufsehen, willig und sauber erledigt. Es ist dies der problemlose unauffällige Mitarbeiter, der sich leicht lenken läßt und dem Vorgesetzten keine Schwierigkeiten bereitet. Die zweite Dimension betrifft die „*Arbeitshaltung und Leistungsqualität*“. Es wird erwartet, daß der Mitarbeiter die aufgetragene Arbeit interessiert und gewissenhaft ausführt und dabei möglichst wenig Fehler macht. Dabei wird vorausgesetzt, daß die Arbeit nicht nur „des Geldes wegen“ ausgeführt wird, sondern aus echter Neigung, eine Forderung, die sich in der dritten Dimension „*Identifikation mit der Arbeit*“ ausdrückt. Die beiden nächsten Dimensionen beziehen sich auf weitere Aspekte der persönlichen Beziehungen zwischen Mitarbeiter und Vorgesetztem sowie der Mitarbeiter untereinander. Der Vorgesetzte erwartet „*Kontaktbereitschaft*“, also den aufgeschlossenen kontaktbereiten Mitarbeiter, mit dem man ins Gespräch kommt und der sich dem Vorgesetzten nicht verschließt. Darüber hinaus sollte der unterstellte Mitarbeiter aktiv zur Schaffung eines guten Betriebsklimas beitragen, d. h. „*Kollegialität*“ zeigen.

Dieser kurze Aufriß macht deutlich, daß Vorgesetzte über umschriebene Erwartungssysteme bezüglich ihrer unterstellten Mitarbeiter verfügen. ROSEMAN (1972) überprüfte nun die Relevanz der Erwartungssysteme der Vorgesetzten für ihre Führungseinstellung und ihr Führungsverhalten. Was geschieht also, wenn Vorgesetzte ihre Erwartungen als erfüllt bzw. unerfüllt erleben? Es ist dabei jedoch unerheblich, ob die Vorgesetzten-erwartungen „objektiv“ erfüllt sind oder nicht. Für das Verhalten ist ausschließlich das subjektive Erleben der Realität relevant, nicht deren objek-

tive Gegebenheiten. Bedeutsam ist nicht, wie der unterstellte Mitarbeiter „wirklich“ ist, sondern wie der Vorgesetzte ihn „sieht“ (vgl. WARR u. KNAPPER 1968, TAGIURI 1969, ROSEMAN 1976). Die Untersuchungen ROSEMANNS erbrachten nun, daß die Erwartungssysteme der Vorgesetzten sowohl deren Führungseinstellung als auch deren Führungsverhalten in charakteristischer Weise beeinflussen. Führungseinstellung und Führungsverhalten unterscheiden sich signifikant hinsichtlich der erwartungsgemäßen und nicht-erwartungsgemäßen Mitarbeiter, wobei sich diese Unterschiede vor allen Dingen auf die Dimension „persönlichkeitsorientiertes“ Verhalten beziehen. Vorgesetzte verhalten sich erwartungsgemäßen Mitarbeitern gegenüber signifikant stärker persönlichkeitsorientiert als nicht-erwartungsgemäßen. Bei nicht-erwartungsgemäßen Mitarbeitern halten sie ein kritisch-distanziertes Verhalten für richtig und befürworten eine mehr direktive Führung. Die Vorgesetzten widmen sich bevorzugt den erwartungsgemäßen Mitarbeitern, sie sind ihnen gegenüber persönlich stärker aufgeschlossen. Diese Mitarbeiter werden öfter gelobt, man gewährt ihnen mehr Freiheit, ihre Ideen werden akzeptiert, ausprobiert usw. Nicht-erwartungsgemäße Mitarbeiter läßt man links liegen, man legt keinen großen Wert auf Kontakt mit ihnen, sie werden „hart angefaßt“. Man kann vermuten, daß mit zunehmender Erwartungsgemäßheit des Mitarbeiters die Zahl persönlichkeitsorientierter Verhaltensweisen steigt (vgl. ROSEMAN 1972).

Berücksichtigt man diese Ergebnisse, dann wird klar, daß das Verhalten von Vorgesetzten wie das der Mitarbeiter von den jeweiligen Erwartungen und deren Erfüllung abhängig ist. Dabei beziehen sich die Erwartungen des Vorgesetzten auf ein breites Spektrum, wie beispielsweise auf die Leistungen seiner Mitarbeiter, ihr Verhalten ihm und den Kollegen gegenüber und ihren „Charakter“. FARRIS u. FRANCIS (1969) verweisen darauf, daß z. B. gute Arbeitsleistung der Mitarbeiter einen positiven Einfluß auf das Vorgesetztenverhalten erkennen ließ.

Selbst die Alltagserfahrung lehrt, daß der gleiche Vorgesetzte gegenüber verschiedenen Mitarbeitern ganz unterschiedliche „Führungsstile“ praktiziert; dem einen zeigt er sich freundlich und hilfsbereit, dem anderen unzugänglich und schikanös. Das Konzept der Erwartungsgemäßheit gestattet eine Erklärung dieses Tatbestandes. Es macht auch die Beobachtung verständlich, warum eine Person mit einem Vorgesetzten überhaupt nicht auskommt, mit dem anderen dagegen durchaus harmoniert. Die Kongruenz bzw. Inkongruenz der gegenseitigen Rollenerwartungen ist von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung der persönlichen Beziehungen zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern. Die Bedeutung einer solchen „impliziten Führungstheorie“ auch für das Lehrerverhalten hat NEUBAUER (1974) herausgearbeitet (vgl. 5.4.1).

4.2.4.4. Das Regulationsmodell des Führungsverhaltens

Im „Regulationsmodell des Führungsverhaltens“ von ROSEMAN (1973, 1975) werden die in einer Führungssituation ablaufenden sozialen Wechselbeziehungen systematisch dargestellt (vgl. Abb. 5).

Wie oben ausgeführt, hat der Vorgesetzte umschriebene Erwartungen hinsichtlich der Verhaltensweisen, Persönlichkeitsmerkmale usw. seiner Mitarbeiter. Der Vorgesetzte registriert nun Verhaltensweisen und Eigenschaften der ihm unterstellten Mitarbeiter, wobei es sich hier natürlich keineswegs um eine „objektive“ Wahrnehmung handelt. Welche Verhaltensweisen der Mitarbeiter im einzelnen vom Vorgesetzten registriert werden, ist ebenso abhängig von den Einstellungen, Wertesystemen, Bedürfnisstrukturen usw. des Vorgesetzten wie die Verarbeitung der aufgenommenen Informationen (vgl. ROSEMAN 1976). So mag beispielsweise ein stark leistungsmotivierter Vorgesetzter vor allem auf das Vorhandensein bzw. Fehlen von leistungsorientierten Verhaltensweisen des Mitarbeiters achten. Der Vorgesetzte gelangt damit zu einem „Bild“ seines unterstellten Mitarbeiters, das eine „Mischung“ aus objektiven Gegebenheiten und subjektiver Interpretation darstellt (vgl. Bd. I, 1.2). Dieses Bild vom Mitarbeiter vergleicht der Vorgesetzte (mehr oder minder unbewußt) mit seinen Erwartungen, die er hinsichtlich der unterstellten Mitarbeiter hegt. Ein analoger Prozeß ist für den unterstellten Mitarbeiter anzusetzen.

Bedeutsam für das Verhalten von Vorgesetztem und Mitarbeitern ist nun das Ergebnis des Vergleichs der individuellen Erwartungssysteme mit dem „Bild“ vom Mitarbeiter bzw. Vorgesetzten. Fällt dieser Vergleich beim Vorgesetzten positiv aus, besteht also Kongruenz von Erwartung und Wahrnehmung, dann reagiert er mit Zufriedenheit und einer Zunahme mitarbeiterorientierter Verhaltensweisen (vgl. ROSEMAN 1972). Diese Zunahme mitarbeiterorientierter Verhaltensweisen hat in der Regel beim Mitarbeiter ein positives Ergebnis seines Vergleichs der Erwartungen an den Vorgesetzten mit seiner Wahrnehmung des Vorgesetzten zur Folge. Der Mitarbeiter reagiert dann seinerseits mit Zufriedenheit und der Zunahme solcher Verhaltensweisen, die bei dem Vorgesetzten wiederum zum Erlebnis der Kongruenz von Erwartung und Wahrnehmung führen. Dieser wird daraufhin seine mitarbeiterorientierten Verhaltensweisen beibehalten bzw. ggfs. verstärken. Es handelt sich hier also um einen typischen Rückkoppelungsprozeß.

In umgekehrter Richtung verläuft der Prozeß bei einer Diskrepanz zwischen Erwartungssystem und dem „Bild“ des Mitarbeiters bzw. Vorgesetzten. Diskrepanz zwischen Erwartungen an den Mitarbeiter und dessen Verhalten führt beim Vorgesetzten zu einer Abnahme der mitarbeiterorientierten Verhaltensweisen zugunsten einer Zunahme direkter, auf-

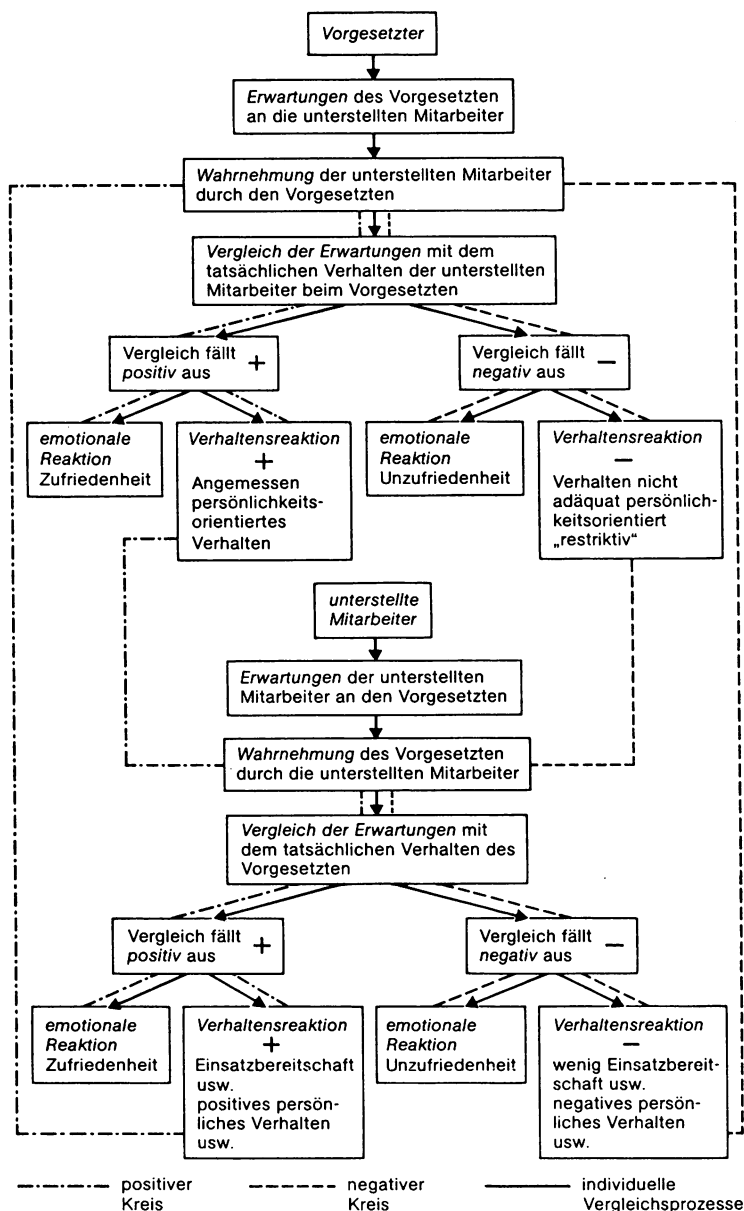


Abbildung 5: Regulationsmodell des Führungsverhaltens (nach ROSEMAN 1975 b).

gabenorientierter Verhaltensweisen. Dieses Verhalten des Vorgesetzten bewirkt beim Mitarbeiter ebenfalls ein Diskrepanzerlebnis mit entsprechenden negativen Verhaltenskonsequenzen.

Damit wird der Interaktionscharakter der Führungssituation deutlich sichtbar. Die Verhaltensweisen des Vorgesetzten beeinflussen das Verhalten des Mitarbeiters, das Verhalten des Mitarbeiters beeinflusst das Verhalten des Vorgesetzten. Analoges gilt für die Lehrer-Schüler-Beziehung, wie es NICKEL (1976 a) in einem transaktionalen Modell verdeutlicht (vgl. 5.4.1). Dabei ist zu bedenken, daß es sich hierbei um überaus subtile Einflußprozesse handelt. Es geht ja nicht um eine direkte Einflußnahme, insbesondere was die Steuerung des Verhaltens des Vorgesetzten durch den Mitarbeiter betrifft. Die Art des Einflusses ist immer abhängig von den persönlichen Erwartungssystemen (des Vorgesetzten oder Mitarbeiters), dem Verhalten des Interaktionspartners bzw. der Wahrnehmung dieses Verhaltens durch den anderen sowie von dem Ergebnis des individuellen Vergleichsprozesses.

Wie angemerkt, ist davon auszugehen, daß die dargestellten Prozesse bei den Beteiligten weitgehend unbewußt ablaufen und darüber hinaus eine Tendenz zur Selbstverstärkung aufweisen. Letztere wird beispielsweise dadurch gefördert, daß durch die Selektivität der Wahrnehmung das „Bild vom anderen“ zunehmend positiv oder negativ eingefärbt wird.

Wenn hier von positiven oder negativen Kreisprozessen die Rede ist, dann bezieht sich diese Aussage „positiv“ bzw. „negativ“ lediglich auf das Ergebnis der individuellen „Vergleiche“ im Sinne von positiv bei Kongruenz und negativ bei Diskrepanz von Erwartung und Wahrnehmung. Welche Folgerungen sich aus den dargestellten Kreisprozessen für das konkrete Vorgesetzten- und Mitarbeiterverhalten ergeben, wird bei ROSEMAN u. NEUBAUER (1975) erläutert. Darüber hinaus werden dort Möglichkeiten aufgezeigt, wie sich das „Einschleifen“ der beschriebenen „positiven“ und „negativen“ Abläufe vermeiden läßt.

Zusammenfassend läßt sich konstatieren, daß die Annahme eines einseitigen Einflußweges Führer → Geführter ebenso unrealistisch ist wie die Vermutung eines dem Individuum innewohnenden Führungsstils. Der Vorgesetzte führt, aber er wird auch geführt. Sein Führungsverhalten ist nicht der Ausfluß eines angeborenen Führungspotentials, sondern zu weiten Teilen „Re-Aktion“ in einer sozialen Interaktionssituation. Führungsverhalten ist also nicht nur intern, sondern auch weitgehend extern determiniert.

4.2.5. Führungseffektivität

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, daß es den einen besten, effektivsten Führungsstil nicht gibt und nicht geben kann. Welches Führungs-

verhalten sich als das günstigste erweist, ist abhängig davon, auf welche Mitarbeitererwartungen ein bestimmtes Verhalten trifft. Es ist, wie FIEDLER (1967) ferner vermerkt, abhängig von der Aufgabenstruktur und der Positionsmacht des Vorgesetzten (vgl. 4.2.5.3). Ob ein Vorgesetzter erfolgreich ist, bestimmen u. a. die allgemeinen organisatorischen Arbeitsbedingungen, die Betriebspolitik, Alter und Geschlecht der Mitarbeiter, Ausbildung und Geübtheit der Mitarbeiter, Stand der Rationalisierung usw. Daher muß die Frage nach der Führungseffektivität differenzierter gestellt werden. Ein Vorgesetzter ist immer erfolgreich im Hinblick auf irgendein spezielles Kriterium.

In Anlehnung an SEIFERT (1971) lassen sich folgende Kriterien der Führungseffizienz herausstellen:

- (1) Die Quantität und Qualität der Arbeitsleistung,
- (2) die Zufriedenheit der unterstellten Mitarbeiter und
- (3) die Gruppenatmosphäre bzw. „Arbeitsmoral“.

Im wesentlichen entsprechen diese Kriterien der Unterscheidung von BARNARD (1947) nach „Effektivität“ und „Effizienz“. Mit Effektivität bezeichnet BARNARD das Ausmaß, in dem das gestellte Ziel erreicht wird, und mit Effizienz das Ausmaß der individuellen Befriedigung der Gruppenmitglieder.

4.2.5.1. Führungsverhalten und Leistung

Der Grad des Zusammenhangs zwischen Führungsverhalten und Leistung der unterstellten Mitarbeiter ist nur sehr schwer zu ermitteln. Leistung kommt aufgrund einer Vielzahl von Bedingungen zustande. Sie ist abhängig von der Schwierigkeit der gestellten Aufgabe, von den Bedingungen des einzelnen Arbeitsplatzes, von den Merkmalen der Mitarbeiter, ihren Eigenschaften, Kenntnissen, ihrer Motivation usw. Zwischen diesen Variablen bestehen außerdem vielfältige Wechselbeziehungen. Dennoch gibt es eine Reihe von Forschungsergebnissen, die einen Einfluß des Führungsverhaltens auf die Leistung der Mitarbeiter nahelegen. So berichtet LIKERT (1961), daß Abteilungen verschiedenster Unternehmen, die eine hohe Arbeitsleistung aufwiesen, in der Regel mitarbeiterorientierte Vorgesetzte hatten, während Abteilungen mit niedrigen Leistungen vorwiegend von aufgabenorientierten Vorgesetzten geleitet wurden.

Negative Folgen für die Leistung hat auch eine zu enge Arbeitskontrolle. Wie KATZ u. a. (1950), MANN u. DENT (1954), LIKERT (1961), TANNENBAUM (1962) und andere feststellen, sinkt die Leistung mit zunehmender Kontrolle. Je freier, je weniger eng beaufsichtigt die Mitarbeiter sich fühlen, um so besser ist ihre Leistung.

Zuverlässige Aussagen über die Art des Kausalzusammenhangs zwischen

Führungsverhalten und Leistung sind bis dato jedoch noch nicht möglich (vgl. LEAVITT u. BASS 1964, DAY u. HAMBLIN 1964, FARRIS u. FRANCIS 1969, ROSEMAN 1976). Wie auch im folgenden Abschnitt dargestellt wird, ist das Führungsverhalten zweifellos als eine Determinante der Leistung der Mitarbeiter anzusehen. Berücksichtigt man jedoch die zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern stattfindenden Interaktionen im Sinne der gegenseitigen Beeinflussung, dann wird man die gestellte Frage vermutlich mit einem „sowohl als auch“ beantworten müssen. Einen theoretischen Rahmen zur Untersuchung dieses Problems bietet das Regulationsmodell von ROSEMAN.

4.2.5.2. Führungsverhalten und Zufriedenheit

FLEISHMAN u. HARRIS (1962) untersuchten den Einfluß des Führungsverhaltens auf die Beschwerderate und die Fluktuation. Die Ergebnisse sind in den Abbildungen 6 und 7 dargestellt.

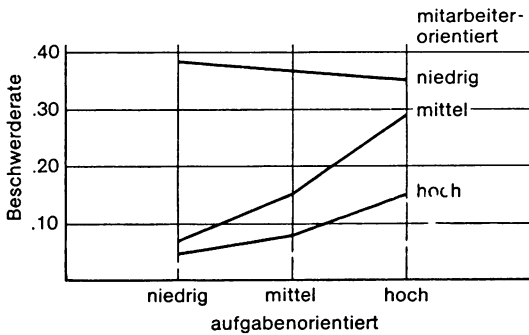


Abbildung 6: Beziehungen zwischen verschiedenen Kombinationen von Führungsverhaltensweisen und der Beschwerderate.

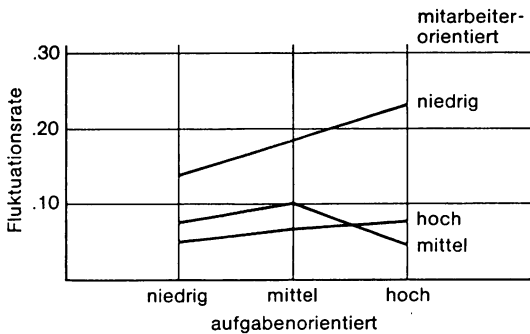


Abbildung 7: Beziehungen zwischen verschiedenen Kombinationen von Führungsverhaltensweisen und der Fluktuationsrate.

Es zeigte sich, daß signifikante Beziehungen bestehen zwischen dem Führungsverhalten der Vorgesetzten und der Zahl der Beschwerden bzw. der Fluktuation. Geringe Mitarbeiterorientiertheit und starke Aufgabenorientiertheit gehen einher mit einer hohen Beschwerderate und hoher Fluktuation. Die geringste Fluktuation wie auch Beschwerdezahl hatten solche Vorgesetzten, die sich mittelmäßig bis stark persönlichkeitsorientiert und wenig aufgabenorientiert gaben. Wie sich aus den Abbildungen 6 und 7 entnehmen läßt, ist bei einer kombinierten Betrachtung der beiden Verhaltensdimensionen die Mitarbeiterorientiertheit der dominierende Faktor. Ganz gleich, wie aufgabenorientiert die Vorgesetzten waren (niedrig, mittel oder hoch), bei geringer Ausprägung des mitarbeiterorientierten Verhaltens sind Beschwerderate und Fluktuation immer hoch. Das wichtigste Ergebnis ist jedoch folgendes: Vorgesetzte, die ein ausgeprägt mitarbeiterorientiertes Verhalten zeigen, konnten sich gleichzeitig verstärkt aufgabenorientiert verhalten, ohne daß sich die Zahl der Beschwerden oder die Fluktuationsrate ebenfalls erhöhten. Offensichtlich können persönlichkeitsorientierte Vorgesetzte ein stark aufgabenorientiertes Verhalten kompensieren, während Vorgesetzte ohne persönlichkeitsorientiertes Verhalten dies nicht durch eine Verringerung ihrer aufgabenorientierten Verhaltensweisen aufwiegen können. Ähnliche Beziehungen ergaben sich in einer Untersuchung von FITTKAU (1969) auch für die Auswirkung der Lehrermerkmale „Zuwendung“ vs. „Distanziertheit“ und „Engagierte Aktivität“ auf die Ängstlichkeit von Schülern.

Mitarbeiter, deren Vorgesetzte ein Vertrauensverhältnis und gute persönliche Beziehungen zu ihnen entwickelt haben, sind also viel eher bereit, ein direktives, lenkendes und leistungsbetontes Verhalten ihrer Vorgesetzten zu akzeptieren. Das aufgabenorientierte Verhalten wird in diesem Falle nicht als restriktiv, bedrohend oder als Zwang empfunden, sondern eher im Sinne von Unterstützung und Hilfe zur Erreichung des gemeinsamen Zieles interpretiert (vgl. GRAEN u. a. 1972). Natürlich sind bei der Beurteilung der Frage des „richtigen“ Führungsverhaltens immer auch die gegenseitigen Erwartungssysteme zu berücksichtigen. Im Einzelfalle kann es möglich sein, daß der Mitarbeiter eher ein aufgabenorientiertes Verhalten erwartet und auf persönlichkeitsorientiertes Verhalten unzufrieden reagiert.

Generell gilt aber, daß Führungsverhalten und Zufriedenheit der unterstellten Mitarbeiter in engem Zusammenhang stehen. Dies bestätigt auch die Untersuchung von ROSEMAN (1972):

Zufriedene Mitarbeiter schilderten ihren Vorgesetzten als höflich, taktvoll, einflußreich, modern. Er lobt gute Arbeit, versteht selbst etwas von den zu erledigenden Aufgaben, er ist fleißig, intelligent, läßt seine unterstellten Mitarbeiter selbständig arbeiten, ist aber für sie da, wenn er gebraucht wird. Als besonders negativ erwähnen die unzufriedenen Mitarbeiter die schlechte Qualität der mitmenschlichen Beziehungen zu ihrem Vorgesetzten. Sie erkennen zwar seine fachliche Kompetenz an, vermissen aber ein echtes Interesse an ihren persönlichen Belangen. Andere Reaktionen auf unbefriedigendes Führungsverhalten sind häufiges, unentschuldigtes Fernbleiben vom Arbeitsplatz, eine erhöhte Zahl der Krankheitstage,

mangelnder Zusammenhalt der Arbeitsgruppe (vgl. ROSEMAN 1975). Es zeigt sich damit, daß unangemessenes Führungsverhalten, auch wenn es sich nicht direkt auf die Leistung auswirkt, sozusagen auf Umwegen letztlich doch zu einer Minderung der Produktivität der Mitarbeiter führt. Darüber hinaus sollte wohl auch ein gewisses Wohlbefinden der Mitarbeiter an ihrem Arbeitsplatz ein Ziel darstellen, das für sich als erstrebenswert erscheint.

4.2.5.3. Theorie der Führungseffektivität

Wie bereits erwähnt, gibt es kein generell „günstigstes“, „effektivstes“ Führungsverhalten. Ob ein bestimmtes Führungsverhalten, ein Führungsstil effektiv ist, hängt ab von den sozialen und sachlichen Bedingungen, die ein Führer antrifft. FIEDLER (1967) versucht mit seinem „Kontingenzmodell“ mögliche Zusammenhänge zwischen Führungsstil, Situation und Führungseffektivität zu systematisieren. Grundgedanke dieses Modells ist, daß die Effektivität eines Führungsstils von der „Günstigkeit der Situation“ abhängig ist. Zur Definition der Günstigkeit der Situation gelangt FIEDLER über folgende drei Kriterien, angeordnet nach der Reihenfolge ihrer Wichtigkeit:

- (1) die Art der persönlichen Beziehungen zwischen Führer und unterstellten Mitarbeitern,
- (2) die Strukturiertheit der zu erfüllenden Aufgabe,
- (3) die Positionsmacht des Führers.

Aus der Kombination dieser drei – jeweils positiv bzw. negativ definierten – Situationsmerkmale ergeben sich acht Situationen, die sich hinsichtlich ihrer Günstigkeit unterscheiden.

Fazit der FIEDLER'schen Untersuchungen ist, daß aufgabenorientierte Führer entweder in günstigen oder sehr ungünstigen Situationen am effektivsten sind, während persönlichkeitsorientierte Führer in Situationen mit mittlerer Günstigkeit ihren höchsten Effektivitätsgrad erreichen.

Trotz der zunächst plausibel erscheinenden Konzeption dieses Modells haben jedoch empirische Überprüfungen eher negative Befunde erbracht (vgl. z. B. SEIFERT 1969, GRAEN u. a. 1971). Eine kritische Diskussion des Kontingenzmodells findet sich auch bei SCHREYÖGG (1973). Er verweist darauf, daß in den FIEDLER'schen Studien, die zur Bestätigung des Modells herangezogen werden, lediglich zwei von 67 mitgeteilten Rangkorrelationskoeffizienten „ein akzeptables Niveau statistischer Signifikanz erreichen“. Neben weiteren methodischen Mängeln bei der Überprüfung des Modells kritisiert SCHREYÖGG die Art der Operationalisierung der drei Situationskriterien. Ferner hält er eine Gleichsetzung von Führungseffektivität mit Leistung für unangemessen. Wie SCHREYÖGG ist auch SEIFERT (1971) der Meinung, daß der Ansatz FIEDLERS wohl einen gewissen Fortschritt hin-

sichtlich der Untersuchung der Führungseffektivität darstellt. „Andererseits ist es gegenwärtig noch nicht möglich, ein umfassendes Systemmodell der Führungseffektivität aufzustellen, das eindeutige Vorhersagen für alle Führungssituationen gestattet“ (SEIFERT 1969).

Literaturempfehlung

- BASTINE, R.: Gruppenführung. In: Handbuch der Psychologie, Bd. VII, 2. Halbb., Hogrefe, Göttingen 1972.
- CAMPBELL, J. P. u. a.: Managerial behavior, performance, and effectiveness, McGraw, New York 1970.
- FIEDLER, F. E.: A theory of leadership effectiveness. McGraw, New York 1967.
- GIBB, C. A.: Leadership, Harmondsworth 1969.
- KELLY, J.: Organizational behavior. Homewood, Ill. 1969.
- ROSEMAN, B. u. W. F. NEUBAUER: Sozialpsychologie des Führungsverhaltens. Verlag d. Ortskrankenkassen, Bonn-Bad Godesberg 1975.

4.3. Probleme der subjektiven Zielverschiebung

In hochgradig formalisierten Organisationen kann es zu einer interessanten subjektiven Umorientierung kommen, die eine unbeabsichtigte Folge der Bürokratisierung darstellt. Wie bereits erwähnt ist ein formal eingesetztes System von Regeln und Vorschriften für die Entscheidungen und Handlungen der Mitglieder ein wichtiges Merkmal solcher (bürokratischen) Organisationen. Die beabsichtigte Folge dieser schriftlich fixierten Verhaltensnormierungen ist es, die Gleichförmigkeit der Bearbeitung anstehender Probleme zu garantieren und ihre Koordination zu ermöglichen. Damit diese Normen auch tatsächlich im Verhalten der Mitglieder realisiert werden, ist es eine wesentliche Aufgabe der Vorgesetzten, ihre Mitarbeiter zu kontrollieren, ob die vorgeschriebenen Regeln eingehalten werden. Es wird also ein hohes Maß an Verlässlichkeit gefordert, und dadurch wird das „dienstliche“ Verhalten der Mitarbeiter berechenbar und vorhersehbar. Diese in einer großen Organisation notwendige Betonung der Regelmäßigkeit und Verlässlichkeit des Verhaltens ist mit folgenden Konsequenzen verbunden (vgl. MERTON 1968):

- (1) Die Mitglieder der Organisation verkehren untereinander nicht als Privatpersonen, sondern als Inhaber von Rollen bzw. Positionen, die bestimmte Rechte und Pflichten haben. Nicht die persönlichen Beziehungen sind für den Ablauf einer Handlung maßgebend, sondern die Regeln.
- (2) Die starke Betonung der Regeln und die angedrohten oder sogar erfahrenen Sanktionen bei Verletzung der Regeln verleihen diesen Vor-

schriften einen positiven Wert, sie werden von den Mitgliedern der Organisation „verinnerlicht“ (d.h. gelernt).

(3) Bei Entscheidungen wird zunehmend weniger nach anderen Handlungsalternativen gesucht, man hält sich an die verfügbaren Regeln und wendet diejenige an, die am zutreffendsten für den einzelnen „Fall“ erscheint (Kategorisierung des Denkens).

Die beschriebenen Effekte der Entpersönlichung der Beziehungen und der Verinnerlichung der Regeln erbringen zunächst für die Organisation tatsächlich die erwünschte Verlässlichkeit der Mitglieder und die Unbestechlichkeit bei Entscheidungen. Gleichzeitig verringert sich dadurch jedoch die Flexibilität im Verhalten der Mitglieder und es kommt zu Schwierigkeiten mit jenen Personen („Kunden“), die die Organisation in Anspruch nehmen, da sich diese nicht gerecht oder zu oberflächlich behandelt fühlen. Gerade diese Konflikte bewirken nun aber in der Regel, daß sich die Mitglieder der Organisation zur Rechtfertigung ihres Verhaltens noch stärker auf die Einhaltung von Vorschriften zurückziehen.

Die Zusammenhänge lassen sich aus folgendem Beispiel leicht ersehen. Ein Beamter der kommunalen Selbstverwaltung hat die Aufgabe, Angehörige sozialer Randgruppen zu betreuen. Hierbei erfährt er selten von den Betreuten selbst positive Bekräftigungen. Weicht er nun aufgrund besonderer Bedingungen deutlich von den Vorschriften ab, so wird er nach dem Bekanntwerden dieser Abweichung von seinen Vorgesetzten zurechtgewiesen. Außerdem besteht sogar die Gefahr, daß die „Kunden“ selbst sich beschweren oder rechtlich gegen ihn vorgehen.

Negative Erfahrungen bei der Abweichung von der Vorschrift führen daher zu einem verstärkten Bedürfnis nach Rechtfertigung und Unanfechtbarkeit des Verhaltens. Es liegt also der klassische Vorgang einer negativen Verstärkung vor (vgl. Bd. I, 2.1): die Reduktion negativer Sanktionen (Tadel u. a.) bekräftigt die starre und genaue Einhaltung der Regeln. Niemand wird bevorzugt, niemand benachteiligt, aber auch letztlich wird jeder dann nur als „Fall“ behandelt.

Damit wird deutlich, wie ein an sich vernünftiges Organisationsprinzip, nämlich die Aufstellung von festen Verhaltensregeln und ihre Kontrolle, unter ungünstigen Bedingungen zu unbeabsichtigten Folgen führt, die für die Organisation selbst nachteilig sind. Es tritt eine Verschiebung der individuellen Handlungsziele ein. Die Regeln und Vorschriften werden nicht mehr als ein Mittel zur Erreichung des Organisationszieles verstanden, sondern sie werden für das einzelne Mitglied zum Selbstzweck. Das Ergebnis ist dann ein extremer Formalismus („Amtsschimmel“).

Wenn auch die aufgezeigte Entwicklung solcher unbeabsichtigten Folgen selten in der Praxis extreme Ausprägungen erreicht, so läßt sich doch häu-

Im Modell lässt sich dieser Vorgang wie folgt darstellen:

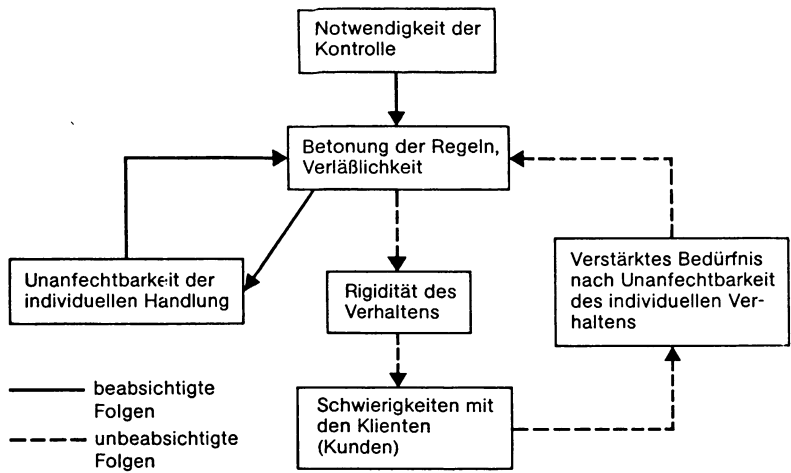


Abbildung 8: Folgen der Kontrolle in Organisationen (nach Merton 1968).

fig bei Mitgliedern von Organisationen eine diesbezügliche „professionelle Deformation“ beobachten (z.B. der auch im Privatleben pedantische Beamte oder der auch sonst auf Ordnung und Einhaltung von Regeln bedachte Lehrer). Die Gefahr einer einseitigen Regelbetonung ist dabei um so größer, je weniger positive Verstärkungen in anderen Verhaltensbereichen innerhalb einer Organisation (z.B. persönlichkeitsorientiertes Führungsverhalten) oder im Kontakt mit den externen Interaktionspartnern gegeben werden.

Literaturempfehlung

MAYNTZ, K.: Bürokratische Organisation. Kiepenheuer u. Witsch, Köln 1968.

5. Erziehungsstile

5.1. Verfahren und Modelle zur Kennzeichnung des Erziehverhaltens

5.1.1. Erziehverhalten und Erziehungsstile – Begriffsbestimmung

5.1.1.1. Erziehungsziele, Einstellung und Erziehungspraktiken

In der Erziehungswissenschaft wird heute der Begriff Erziehung weitgehend gleichgesetzt mit Enkulturationshilfe (vgl. WEBER 1975, S. 24 f.). Unter *Enkulturation* versteht man dabei die Aneignung der Lebensformen und Inhalte einer Kultur, insbesondere ihrer Güter, Symbole, Wertvorstellungen und Normen, die der heranwachsende Mensch im Verlaufe des Kindes- und Jugendalters vollzieht (vgl. WEBER 1972, S. 38, NICKEL 1975 b, S. 505). Sie erfolgt stets in verschiedenen Formen der sozialen Interaktion zwischen dem sich entwickelnden Individuum und Bezugspersonen seiner Umwelt (vgl. 1.1.1). Sofern von diesen eine beabsichtigte Enkulturationshilfe im Sinne einer intentionalen Erziehung ausgeht (vgl. BREZINKA 1964), sprechen wir von *Erziehungspersonen*. Dazu gehören zunächst die Eltern und weitere familiäre Miterzieher, wie Großeltern, Verwandte oder andere zeitweilige Betreuungspersonen. Wird das Kind in einen Kindergarten oder eine entsprechende vorschulische Erziehungseinrichtung (z.B. Elterninitiativgruppe) aufgenommen, treten erstmals außerfamiliäre Erziehungspersonen ergänzend hinzu. Diese erlangen in ihrem erzieherischen Einfluß in den folgenden Jahren als Lehrer oder Jugendleiter wachsende Bedeutung, die die der Eltern von einem bestimmten Alter an sogar übertreffen kann (vgl. NICKEL 1975 b).

Aus psychologischer Sicht stellt sich der Prozeß der Enkulturation stets als eine Veränderung im Verhalten und Erleben des betreffenden Individuums dar. *Wir können Erziehung daher im weitesten Sinne auch als Vorgang der Verhaltensmodifikation verstehen*, wobei die mit den jeweiligen Verhaltensänderungen korrespondierenden subjektiven Prozesse (Erleben) mitzudenken sind. Dieser Vorgang kann von den betreffenden Erziehungspersonen zwar bewußt intendiert sein – das ist auch häufig der Fall –, er kann aber auch unbeabsichtigt ausgelöst werden.

Letzteres zeigt sich immer dann besonders eindringlich, wenn Kinder erzieherisch unerwünschte Verhaltensweisen, die die Erziehungspersonen gelegentlich zeigen,

von diesen übernehmen (z. B. aggressives Verhalten); dies geschieht sehr häufig auf dem Wege des Imitationslernens (vgl. Bd. I, 2.2). Auch professionelle Erziehungspersonen (z. B. Vorschulerzieher, Lehrer), deren eigentliche Aufgabe im Sinne einer beabsichtigten Enkulturationshilfe (vgl. WEBER 1975, S. 25) definiert ist, wirken durch ihr Verhalten ebenfalls unbeabsichtigt modifizierend auf das Verhalten der mit ihnen in Interaktion stehenden Kinder und Jugendlichen ein. Dasselbe gilt auch für Erwachsenenbildner und Vorgesetzte, bei diesen geht Erziehungsverhalten schließlich unmerklich in Verhaltensformen über, die anderenorts als Führungsverhalten dargestellt wurden (vgl. 4.2).

In Erweiterung einer Umschreibung, die SCHNEEWIND (1975 a, S. 15) speziell für elterliches Erziehungsverhalten gibt, soll im folgenden deshalb unter *Erzieherverhalten jegliches Handeln und Erleben einer Erziehungsperson verstanden werden, das sich unmittelbar oder mittelbar, gerichtet oder ungerichtet auf die mit ihr in Interaktion stehenden Kinder und Jugendlichen bezieht und bei diesen eine Verhaltensmodifikation beabsichtigt oder auslöst.*

Erzieherverhalten in diesem Sinne ist als ein komplexer Prozeß zu verstehen, an dem verschiedene psychische Komponenten beteiligt sind. Das konkrete Verhalten eines Erziehers in einer gegebenen Situation ist zum einen bedingt durch Einstellungen bzw. Verhaltensdispositionen, die er im Verlaufe seines eigenen Sozialisations- bzw. Enkulturationsprozesses erworben und später verfestigt oder modifiziert hat (vgl. 5.4.1). Wir sprechen hier von *Erziehungseinstellungen*. Zum anderen wird es bestimmt durch Erfahrungen mit einzelnen Maßnahmen, die in der Vergangenheit zum scheinbaren Erfolg oder Mißerfolg führten = *Erziehungspraktiken*. Schließlich geht die Absicht damit einher, etwas ganz Bestimmtes zu erreichen = *Erziehungsziele*. Eine solche Unterscheidung von Erziehungseinstellungen (oder Erziehungshaltungen), Erziehungspraktiken und Erziehungszielen, wie sie in der neueren erziehungspsychologischen Forschung üblich geworden ist (vgl. STAPF u. a. 1972, SCHNEEWIND u. a. 1974, SCHNEEWIND 1975 a), stellt zweifellos eine begriffliche Abstraktion dar, die in erster Linie dem Ziel einer exakteren wissenschaftlichen Analyse dient. In der konkreten Erziehungssituation sind in der Regel alle drei Komponenten integrativ beteiligt (vgl. SCHNEEWIND 1975 a, S. 15), und sie werden auch von dem Erzieher selbst bei seinen Maßnahmen nicht mitreflektiert.

Dennoch vermag eine solche Differenzierung wesentlich zur Erhellung des komplexen Geschehens Erzieherverhalten beizutragen, nicht zuletzt auch deshalb, weil sich in der empirischen Forschung jeweils unterschiedliche Meßinstrumente für die Erfassung der einzelnen Komponenten als besser oder schlechter geeignet erwiesen. Darüber hinaus zeigte sich insbesondere aber in der neueren Forschung, daß eine bloße Erfassung von Erzieherverhalten im Sinne von konkret realisierten Maßnahmen ohne Berücksich-

tigung der mit einfließenden Erziehungseinstellungen und Normvorstellungen (Erziehungsziele) zu Diskrepanzen und sogar Widersprüchen in den einzelnen Befunden führen kann; unterschiedliches Verhalten bleibt u. a. unerklärbar, gleiches Vorgehen in bestimmten Situationen muß noch keineswegs eine entsprechende Übereinstimmung auf der Ebene der Erziehungsziele und Einstellungen bedeuten (vgl. NICKEL u. a. 1975, 1976 a).

Bei *Erziehungszielen* handelt es sich um *Sollvorstellungen*, die ein Erzieher bezüglich dessen entwickelt, was er durch seine Maßnahmen erreichen will. Ein sehr weit gestecktes umfassendes Ziel in diesem Sinne wäre etwa die Befähigung zur Selbststeuerung des Verhaltens bzw. die Förderung der Selbstbestimmung des heranwachsenden Individuums (vgl. dazu 6.4), ein konkretes und spezielles Ziel könnte es z.B. sein, ein Kind zu befähigen, auch ohne Anwesenheit der vertrauten Bezugsperson allein mit Gleichaltrigen zusammen zu spielen. Solche Zielvorstellungen können empirisch in der Regel am besten mittels standardisierter Interviews oder Fragebögen erhoben werden (vgl. 5.1.2.3).

Unter *Erziehungseinstellungen* verstehen wir jene *Verhaltensdispositionen*, die ein Individuum hinsichtlich der Realisierung bestimmter erzieherischer Verhaltensformen besitzt und die es für eine bestimmte Klasse von Handlungen besonders prädisponieren (vgl. 2.1.1). Sie werden im Verlaufe des individuellen Lebens erworben – dabei geht in sie die Summe der Erfahrungen des eigenen Sozialisationsprozesses mit ein (vgl. 5.4.1.2) – und sie bilden relativ stabile Systeme, an denen neben kognitiven insbesondere auch emotionale Komponenten beteiligt sind (vgl. 2.3.2). Erziehungseinstellungen in diesem Sinne können insbesondere durch verschiedene dafür in den letzten Jahren speziell entwickelte standardisierte Fragebögen erfaßt werden (vgl. z.B. BASTINE 1971, VIERNSTEIN 1972, KOCH u. a. 1972, SCHNEEWIND 1974).

Als *Erziehungspraktiken* bezeichnen wir die konkreten, *direkt beobachtbaren Verhaltensweisen*, die eine Erziehungsperson in der erzieherischen Interaktion mit Kindern und Jugendlichen realisiert. Erziehungsziele und Erziehungseinstellungen fließen dabei zweifellos in dieses konkrete Verhalten mit ein, jedoch werden sie in den meisten Fällen keineswegs mitreflektiert. Das Verhalten erfolgt vielmehr in der Regel unmittelbar, spontan aufgrund mehr oder weniger fest eingefahrener Gewohnheiten (z.B. bekräftigendes „Ja gut“ bei der richtigen Antwort eines Schülers oder Ausschuß aus der Spielgruppe, wenn ein Kind sich nicht an die Regeln hält bzw. die anderen stört).

Nur in Ausnahmesituationen handelt der Erzieher aufgrund vorausgegangener Überlegungen, wobei dann auch die Zielvorstellungen bewußt überdacht und ebenso die sein Verhalten beeinflussenden Einstellungen kritisch

reflektiert werden können. Das mag z.B. der Fall sein, wenn ein Kind wiederholt durch Diebstähle aufgefallen ist und der Erzieher nun versuchen muß, dieses Verhalten abzubauen, oder wenn ein Kind sich nicht traut, Kontakte mit Gleichaltrigen aufzunehmen und sich ständig schutz- und hilfesuchend an ihn wendet. Erziehungspraktiken lassen sich am besten durch direkte Beobachtung des Erziehverhaltens erfassen (vgl. 5.1.2.3).

5.1.1.2. Erziehungsstile

Zur Kennzeichnung bestimmter Formen des Erziehverhaltens hat sich im Verlaufe der beiden letzten Jahrzehnte der Begriff Erziehungsstile zunehmend durchgesetzt. Die von verschiedenen Autoren vorgenommenen Versuche einer Definition bzw. inhaltlichen Umschreibung spiegeln zugleich ihre unterschiedlichen theoretischen und methodischen Positionen wider. Darüber hinaus lassen sie auch den allmählichen Emanzipationsprozeß der wissenschaftlichen Erforschung des Erziehverhaltens sichtbar werden, der sich im Verlauf der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts in Form einer Ablösung von einer rein geisteswissenschaftlichen Betrachtung und Hinwendung zu streng empirischen Forschungsansätzen vollzogen hat.

So verstand SPRANGER (1950) die von ihm konstruierten Grundstile der Erziehung noch als rein gedankliche Setzungen im Sinne von Idealtypen. Er unterschied vier Stilpaare in Form gegensätzlicher Typisierungen, z.B. den „weltnahen“ vs. „isolierenden“ Erziehungsstil oder den „freien“ vs. „gebundenen“ Stil. Diese Stilformen wurden keineswegs generalisierend aus der Wirklichkeit abgelesen, sondern es handelte sich um gedankliche Isolierungen, die in ihrer antagonistischen Anordnung als heuristische Hilfsmittel dazu dienen sollten, die in der Erziehungswirklichkeit vorkommenden Stilformen, die weniger einseitig ausgeprägt sind, je nach dem Anteil der entgegengesetzten Prinzipien gleitend einzuordnen (vgl. WEBER 1975, S. 49).

Wurde hier der Begriff Erziehungsstil entsprechend der seinerzeit dominierenden theoretischen Position der Erziehungswissenschaft noch ausschließlich aus geisteswissenschaftlicher Perspektive verstanden, so setzte sich demgegenüber in der folgenden Zeit zunehmend die empirische Betrachtung durch. Einen Versuch zur Verbindung beider Positionen unternimmt WEBER (1975, S. 33), wenn er *Erziehungsstile als „relativ sinneinheitlich ausgeprägte Möglichkeiten erzieherischen Verhaltens“* bezeichnet, *„die durch typische Komplexe von Erziehungspraktiken charakterisiert sind“*. Während er einerseits also von empirisch erfaßbaren Erziehungspraktiken ausgeht, die zu bestimmten Komplexen zusammengefaßt werden, ist andererseits das entscheidende Kriterium für diese Gemeinsamkeit, nämlich ihre „Sinneinheitlichkeit“, nur hermeneutisch zu erfassen. Die Hermeneutik als

Kunstlehre des Verstehens der Äußerungen des menschlichen Geistes bildet seit DILTHEY die grundlegende Methode der von ihm begründeten „geisteswissenschaftlichen Psychologie“. Wir werden bei der Darstellung der verschiedenen Modelle zur Kennzeichnung von Erziehungsstilen noch feststellen, wie solche oder ähnliche intuitiv-verstehenden Ansätze zunächst auch in die empirische Erforschung des Erziehverhaltens einfließen (vgl. 5.1.3), dort aber methodisch und inhaltlich unbefriedigend blieben.

Demgegenüber legt EYFERTH (1966/72) eine Begriffsbestimmung vor, die sich ausschließlich auf die in der empirischen Forschung bestehenden Möglichkeiten beschränkt und sich zugleich auf die dort verwendeten methodischen Verfahren bezieht. Ausgangspunkt seiner Definition bildet die Tatsache, daß alle psychischen Merkmale und somit auch die verschiedenen Verhaltensvariablen des Erziehers eine mehr oder weniger große Variabilität aufweisen. Damit nun einzelne Erziehermerkmale zu einer Gruppierung im Sinne eines Erziehungsstils zusammengefaßt werden können, ist es erforderlich, daß sie eine überzufällig große gemeinsame Varianz besitzen. Darüber hinaus muß es möglich sein, aufgrund der Kenntnis dieser zu einem Stil zusammengefaßten Merkmale das Verhalten der auf diese Weise Erzogenen besser vorausszusagen, als es aufgrund jedes einzelnen Merkmals allein der Fall ist.

„Als Erziehungsstil wird eine Gruppe von Merkmalen des Erziehungsverhaltens bezeichnet, in welcher größere gemeinsame Merkmalsvarianz herrscht als nach der Variabilität aller Merkmale zufällig zustande kommen könnte, und welche Gruppe die Eigenarten in diesem Stile Erzogener genauer vorausszusagen erlaubt als Einzelmerkmale“ (EYFERTH 1966/72, S. 23).

Mit dieser Definition weist EYFERTH zugleich auch auf die prognostische Bedeutung hin, die der Erziehungsstilforschung bezüglich der Voraussage eines bestimmten intendierten Verhaltens zukommt. Sie bildet die Voraussetzung dafür, daß es überhaupt möglich ist, Erzieher im Hinblick auf die Realisierung bestimmter Erziehungsstile auszubilden oder gar zu trainieren (vgl. 6.2) in der Erwartung, daß sie dann bestimmte bei Kindern und Jugendlichen angestrebte Verhaltensweisen in besserer Weise fördern und andere unerwünschte auslöschen können. Leider bleibt jedoch diese Begriffsbestimmung noch ausschließlich auf den formalen Aspekt bezogen, eine inhaltliche Kennzeichnung derart, welche Variablen nun im Sinne bestimmter Erziehungsstile zusammengefaßt werden dürfen, kann und will sie nicht leisten. Das muß der weiteren Forschung vorbehalten bleiben. Diese ist jedoch wiederum an bestimmte theoretische und methodische Modelle gebunden, die von vornherein bestimmte Formen der Gruppierung von Variablen nahelegen und andere ausschließen (vgl. 5.3).

5.1.2. Aufgaben und Methoden der Erziehungsstilforschung

5.1.2.1. Aufgaben der Erziehungsstilforschung

Für die Erziehungsstilforschung haben sich in den letzten Jahren vier wichtige Aufgabenbereiche herauskristallisiert, die sowohl für elterliches Erziehverhalten (vgl. SCHNEEWIND 1975) als auch für außerfamiliäre, professionelle Erzieher gelten, insbesondere für Vorschulerzieher (vgl. NICKEL u. a. 1975, 1976 a) und Lehrer (vgl. TAUSCH u. TAUSCH 1973, NICKEL 1974).

Die erste Aufgabe besteht in einer möglichst umfassenden Erhebung und Beschreibung des Erziehverhaltens, und zwar nicht nur der realisierten Erziehungspraktiken, sondern auch der ihnen zugrundeliegenden Erziehungsziele und Einstellung. Dabei wird sowohl auf wechselseitige Einflüsse, als auch auf Diskrepanzen zwischen diesen drei Ebenen zu achten sein, wie sie sich insbesondere zwischen Zielen und realisierten Praktiken in verschiedenen Untersuchungen zeigten (vgl. NICKEL 1974). Dazu gehört aber weiter auch eine Erfassung aller jener Bedingungsvariablen, die das Erziehverhalten in der jeweiligen Situation im Sinne von Moderatoren beeinflussen können. Dabei handelt es sich zum einen um bestimmte Persönlichkeitsvariablen der Erzieher (z.B. Alter, Geschlecht, Status), zum anderen um sozioökonomische bzw. ökologische Bedingungen (insbesondere beim Elternverhalten, vgl. 5.2) oder institutionelle Gegebenheiten (z.B. bei Vorschulerziehern und Lehrern). Die dafür geeigneten empirischen Verfahren werden im folgenden noch näher zu beschreiben sein, hier soll nur noch auf eine weitere notwendige Unterscheidung hingewiesen werden: Je nachdem, ob das Erziehverhalten aus der Sicht des betroffenen Erziehers selbst dargestellt wird (z.B. durch Fragebögen) oder aus der anderer Personen, z.B. aus der Sicht von Beobachtern oder auch der betroffenen Kinder und Jugendlichen (z.B. bei Einschätzung ihrer Eltern oder Lehrer) spricht man von *selbstperzipiertem* oder *fremdperzipiertem* Erziehungsstil.

Die zweite Aufgabe der Erziehungsstilforschung ist es nun, nach Erklärungen für die Entstehung und den beobachteten Ausprägungsgrad verschiedener Erziehungsstile unter bestimmten Gegebenheiten zu suchen. So wird man sich z.B. fragen müssen, warum die unterrichtliche Aktivität so vieler Lehrer auch gegenwärtig noch in einer stark einengenden und lenkenden und kaum in einer die Schüler zur Selbständigkeit und Selbsttätigkeit anregenden Form erfolgt (vgl. NICKEL 1974), obwohl die Auswirkungen solcher Erziehungspraktiken auf Schüler eher das Gegenteil wünschenswert erscheinen lassen (vgl. TAUSCH u. TAUSCH 1973). Zur Erklärung wird man sowohl auf die bereits genannten als Moderatoren wirksamen äußeren

Bedingungen zurückgreifen müssen als auch auf Ergebnisse der Einstellungsforschung sowie auf andere Befunde der Lern-, Sozial- und Persönlichkeitspsychologie (z. B. Rückmeldungseffekte, Gruppenphänomene, Selbstkonzept und Selbstbestätigung des Erziehers, vgl. 4.2.4 u. 5.4.1).

Die dritte Aufgabe der Erziehungsstilforschung besteht dann in einer Überprüfung des Erklärungs- und Prognosewertes der erhobenen Befunde für das Verhalten der Erzogenen. Hier wird insbesondere zu fragen sein, inwieweit es möglich ist, durch eine bestimmte Veränderung des Erziehungsstils auch das Verhalten der betroffenen Kinder und Jugendlichen in einer beabsichtigten Weise zu modifizieren. Das erfordert nicht nur eine entsprechende Datenerhebung bezüglich des Erziehverhaltens, sondern ebenso hinsichtlich des Verhaltens der in einer bestimmten Weise Erzogenen und die Ermittlung von Zusammenhängen und Wechselbeziehungen zwischen diesen Daten.

Schließlich ist als *vierte Aufgabe* die Notwendigkeit zu nennen, Möglichkeiten und Bedingungen für eine systematische Modifikation des Erziehungsstils auf den verschiedenen Ebenen, (Ziele, Einstellungen, Praktiken) und bei den unterschiedlichen Erziehergruppen (Eltern, Vorschulerzieher, Lehrer, Jugendleiter, Vorgesetzte) zu untersuchen. Die dazu entwickelten speziellen Verfahren sowie die sich dabei ergebenden besonderen methodischen Probleme werden noch in 6.2 zu erörtern sein.

5.1.2.2. Methodische Konzepte der Erziehungsstilforschung

In den meisten Untersuchungen zum Erklärungs- bzw. Prognosewert des Erziehverhaltens für das Verhalten von Kindern und Jugendlichen geht man von einem methodischen Konzept aus, das als *Dependenzanalyse* beschrieben werden kann (vgl. Bd. I, 1.3). Dabei wird das *Verhalten des Erziehers als unabhängige Variable*, das des *Erzogenen als abhängige Variable* verstanden, das in seiner jeweiligen quantitativen und qualitativen Ausprägung durch erstere erklärbar ist. Die Brauchbarkeit eines entsprechenden Versuchsplans wurde erstmals von LEWIN u. a. (1939) bei seinen inzwischen vielzitierten quasi-experimentellen Beobachtungen über die Auswirkung unterschiedlicher Führungsstile in Freizeitgruppen von Jugendlichen überprüft und durch die Ergebnisse auch weitgehend bestätigt (vgl. 2.4.1). In der Tat änderte sich das Verhalten der einzelnen Gruppen mit dem jeweils vom Leiter intendierten operational festgelegten Erziehungsstil und unabhängig von der Person des betreffenden Gruppenleiters. Seither lag dieses Modell explizit oder implizit den meisten Untersuchungen zur Frage des Einflusses des Erziehers auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen zugrunde. Das gilt insbesondere für all jene empirischen Arbeiten, in denen die Auswirkung verschiedener Erziehungsstile auf einzelne Persönlichkeits-

bzw. Verhaltensmerkmale der so Erzogenen nachgewiesen werden konnte, wie z.B. auf Intelligenz und Kreativität, Leistungsmotivation, aggressives Verhalten, Konzentration, Ängstlichkeit, Toleranz, Selbstvertrauen, Spontaneität u.a. (vgl. dazu die zusammenfassenden Darstellungen bei TAUSCH u. TAUSCH 1973, STAPF u.a. 1972, NICKEL 1974, LUKESCH 1975 b).

Dieses methodische Konzept hat aber auch berechtigte kritische Äußerungen ausgelöst, die es teilweise sogar als unzureichend zurückweisen (vgl. TENT 1966/72). Zweifellos vermag es dem vielschichtigen Beziehungsgeflecht zwischen Erziehern und Erzogenen nicht gerecht zu werden, insbesondere läßt es die Auswirkung der von den Erzogenen ausgehenden Rückmeldung und ihre modifizierende Wirkung auf das Verhalten des Erziehers völlig außer acht (NICKEL 1976 a, vgl. 5.4.1.3). Dennoch hat es sich gerade wegen dieser Abstraktion als operationales Konzept durchaus bewährt, da es nur so gelang, Einflüsse einzelner wichtiger Variablen bzw. Variablengruppen des Erziehers in ihrer Bedeutung für das Verhalten von Kindern und Jugendlichen zu erkennen. Allerdings sollten Forscher und Praktiker dabei nie die Tatsache aus dem Auge verlieren, daß es sich eben lediglich um eine notwendige methodische Abstraktion handelt, und daß das reale Erziehungsgeschehen nicht nur in einem komplexen und vielschichtigen Beziehungsgeflecht mit anderen Variablen sowohl auf seiten der Erzieher als auch der Erzogenen steht und auch von äußeren Bedingungen beeinflußt wird (vgl. 5.4.2.5), sondern daß es vor allem als transaktionaler Prozeß zu verstehen ist (vgl. 5.4.1).

Der Erfassung der zuerst genannten Zusammenhänge dient ein anderer Forschungsansatz, der dem methodischen Konzept der Interdependenzanalyse folgt (vgl. Bd. I, 1.3). Hier richtet sich die Fragestellung auf Beziehungen und Wechselwirkungen des Erziehungsstils mit Persönlichkeitsvariablen des Erziehers, wie z.B. Alter, Geschlecht, beruflicher Status oder auch andere durch standardisierte Skalen operationalisierte Merkmale, z.B. Extraversion/Introversion, Neurotizismus, autoritäre Einstellungen u. a. (vgl. dazu WEINERT 1966/72, NICKEL 1974, LUKESCH 1975 b).

In derselben Weise können Wechselbeziehungen mit unterschiedlichen ökologischen Bedingungen erfaßt werden. Hier hatte die ältere Forschung ihr Augenmerk in erster Linie auf das Problem der sozioökonomischen Schichtzugehörigkeit gerichtet, insbesondere in bezug auf den elterlichen Erziehungsstil (vgl. 5.5). Demgegenüber zeigten neuere Arbeiten, daß eine Erfassung des Ausmaßes, in dem der von einem Lebensraum ausgehende Anregungsgehalt genutzt wird bzw. welche Bekräftigungswirkungen er enthält, für ein differenzierendes Verständnis des Erziehverhaltens wesentlich bedeutsamer sein kann (vgl. ZIGLER 1970, WALTER 1973, Moos 1974, vgl. auch 1.3.3).

Auch die bereits erwähnte Tatsache einer modifizierenden Rückwirkung des Verhaltens von Kindern auf Verhaltenspraktiken ihrer Erzieher wurde in letzter Zeit

bei einer Reihe von Untersuchungen stärker in den Mittelpunkt gerückt, wiederum besonders bei Fragestellungen, die sich auf das elterliche Erziehungsverhalten bezogen. So konnten z. B. OSOFSKY u. DANZGER (1974) feststellen, daß aufmerksame und sensitive Mütter auch bei ihren Säuglingen analoge Verhaltensweisen anzuregen scheinen, daß aber auch umgekehrt wache und agile Kinder die Aufmerksamkeit und Reaktionsbereitschaft ihrer Mütter entsprechend beeinflussen. Dieser transaktionale Charakter der Erzieher-Kind-Beziehung wird in der weiteren Forschung stärker als bisher berücksichtigt werden müssen, insbesondere auch bei Untersuchungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion (vgl. 5.4.1). Es bereitet jedoch z. Z. noch erhebliche Schwierigkeiten, solche in einzelnen Experimenten nachgewiesenen Wechselbeziehungen von vornherein in Untersuchungen zur Analyse von Erziehungsstilen und ihrer Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche mit einzubeziehen, wie LUKESCH (1975b) zu Recht feststellt, da es vor allem noch an geeigneten statistischen Auswertungsverfahren mangelt.

5.1.2.3. Verfahren zur Objektivierung des Erziehverhaltens

Das in der erziehungspsychologischen Forschung derzeit gebräuchliche Instrumentarium zur Objektivierung des Erziehverhaltens wurde überwiegend aus anderen Teildisziplinen der Psychologie übernommen, insbesondere aus der psychologischen Diagnostik sowie aus der Sozialpsychologie und der Persönlichkeitsforschung, und im Hinblick auf die besonderen Bedingungen und Anforderungen des Forschungsgegenstandes modifiziert. Das gilt auch für die in den letzten Jahren entwickelten spezifischen Verfahren, wie z. B. die zahlreichen standardisierten Fragebögen zu Einstellungseinstellungen oder die halbprojektiven Erziehungssituationen, denn beide entsprechen sowohl hinsichtlich ihres theoretischen Konstrukts als auch ihrer methodischen Voraussetzungen durchaus analogen Verfahren in anderen Forschungsbereichen. Daher kann hier auf eine Erörterung dieser Grundlagen verzichtet werden, dazu sei auf die entsprechenden methodischen Darstellungen sowie auf die dort angeführte spezielle Literatur verwiesen (vgl. Bd. I, 1.3 sowie Bd. IV, 1.3 u. 2.1).

Im folgenden sollen die wichtigsten Verfahren der erziehungspsychologischen Forschung Überblickartig aufgeführt werden. Dabei müssen wir unterscheiden zwischen Verfahren, die vorwiegend der Erfassung von Erziehungspraktiken dienen, und solchen, die sich vor allem auf Einstellungseinstellungen bzw. Erziehungsziele richten (vgl. 5.1.1.1). Während man mit den verschiedenen Formen der Beobachtung vor allem Erziehungspraktiken erfaßt, dienen Fragebögen, Einschätzungsskalen und Interviewtechniken in erster Linie der Erhellung von Einstellungseinstellungen bzw. Erziehungszielen. Eine im einzelnen noch nicht abgeklärte Zwischenstellung nehmen die Reaktionen auf sog. halbprojektive Konfliktsituationen ein.

(1) Die Beobachtung des Erziehverhaltens

Hier müssen wir unterscheiden zwischen Beobachtungen im natürlichen

Kontext und Beobachtungen unter standardisierten bzw. quasi-experimentellen Bedingungen; eine ähnliche Differenzierung erwies sich u. a. auch in der entwicklungspsychologischen Forschung als sinnvoll (vgl. NICKEL 1975a, Kap. III).

(1a) *Beobachtungen im natürlichen Kontext* können entweder erfolgen in Form von Hospitationen, durch teilnehmende Beobachtung oder durch eine Aufzeichnung des Verhaltens mittels technischer Verfahren (Tonband- bzw. Video-Aufzeichnungen).

Die bisher noch am häufigsten praktizierte Form stellt die *Hospitation* dar, insbesondere bei Untersuchungen in außerfamiliären Erziehungseinrichtungen (z. B. Kindergärten, Schulen, Jugendgruppen).

Mehrere Beobachter registrieren unabhängig voneinander das Verhalten der Erzieher in seinem üblichen Ablauf unter den gegebenen institutionellen Bedingungen (etwa während einer bestimmten Beschäftigungsphase im Kindergarten oder während einer Unterrichtsstunde). Voraussetzung auf seiten der Beobachter ist eine genaue operationale Definition der zu beobachtenden Merkmale, eine möglichst einfache und überschaubare Form der Registrierung sowie eine Beschränkung auf wenige Merkmale (im Idealfall auf ein einziges pro Beobachter zur Vermeidung von Interferenzen) und schließlich ein sorgfältiges Training.

Die Nachteile dieses Verfahrens liegen zum einen in der Einmaligkeit dieses Vorgangs (er läßt sich unter gleichen oder ähnlichen Bedingungen nicht replizieren), zum anderen in möglichen Störeinflüssen, die von der Anwesenheit der Beobachter ausgehen und das Verhalten der zu Beobachtenden beeinflussen können. Dieser zuletzt genannte Nachteil wird bei der Methode der teilnehmenden Beobachtung vermieden.

Hier erscheint der Beobachter in unauffälliger Weise als Mitglied der betreffenden Gruppe, die über seine eigentlichen Absichten nicht unterrichtet ist. Dies Verfahren wurde vor allem erfolgreich in Ferienlagern eingesetzt (vgl. SHERIF 1951, HANSEN 1970), es eignet sich aber auch zur unauffälligen Beobachtung des Erziehverhaltens in Familien, Kindergärten und Schulen, etwa dann, wenn die Beobachter als Helfer oder Praktikanten getarnt werden können. Sein schwerwiegendster Nachteil liegt zweifellos in der Tatsache, daß man auf diese Weise stets nur wenige Beobachter einsetzen kann (oftmals nur einen einzigen). Damit besteht einerseits die Gefahr einer gegenseitigen Beeinflussung der verschiedenen zu registrierenden Merkmale im Bewußtsein des Beobachters, und andererseits ist nur eine geringe oder gar keine Möglichkeit zur Abschätzung der Übereinstimmung zwischen mehreren unabhängigen Beurteilern (Inter-Rater-Reliabilität) gegeben.

Die günstigsten Voraussetzungen zur Gewinnung möglichst verlässlicher Daten bietet zweifellos die *Verhaltensaufzeichnung mittels technischer Verfahren*, vor allem mit Tonband- oder Videogeräten. Sie lassen sich beliebig häufig in gleicher Weise abspielen und gestatten somit eine unbegrenzte Wiederholung des Beobachtungsvorgangs, der außerdem mit ebenso unbe-

grenzt vielen Beurteilern erfolgen kann. Das erhöht zum einen die Objektivität und trägt zum anderen auch dazu bei, Interferenzen im Beurteiler zu vermeiden, z. B. wenn jeder nur ein einziges Merkmal registriert. Außerdem läßt sich die Validität der Ergebnisse dadurch erhöhen, daß für verschiedene Aspekte unterschiedlich sensible Beobachtergruppen bzw. Experten eingesetzt werden können.

Auch der Nachteil einer Beeinflussung des natürlichen Verhaltens ist eher geringer als bei der Hospitation, da sich erfahrungsgemäß Kinder bei entsprechender Eingewöhnungszeit viel weniger durch die Anwesenheit eines Tonbandgerätes oder einer Kamera beeinflussen lassen als durch mehrere Beobachter.

Dort, wo man auf das Bild verzichten und sich ausschließlich auf eine phonographische Registrierung des Verbalverhaltens beschränken kann, läßt sich dies durch kleine Miniatursender absolut unauffällig erreichen (vgl. SCHENK u. UNGELENK 1974, NICKEL u. a. 1976a).

(1b) *Verhaltensbeobachtungen unter standardisierten bzw. quasi-experimentellen Bedingungen* wurden in der bisherigen erziehungspsychologischen Forschung nur sehr begrenzt eingesetzt. Das grundlegende Modell dafür liefern weithin noch immer die bereits genannten Untersuchungen aus der Forschergruppe um LEWIN (vgl. 5.1.2.2). Einen darauf aufbauenden multifaktoriellen Versuchsplan zur *experimentellen Isolierung einzelner Variablen* (z. B. Anpassungs- und Konzentrationsverhalten) und der Überprüfung ihrer Abhängigkeit von verschiedenen Erziehungsstilen des Lehrers verwendeten DIETRICH u. WALTER (1971). Die Ergebnisse können als Ermutigung dafür gelten, daß es entgegen besonders unter Erziehungswissenschaftlern weitverbreiteten Vorurteilen durchaus möglich ist, mit Hilfe multivariater Experimente (vgl. Bd. I, Kap. 1.3) wichtige Erkenntnisse über Beziehungen zwischen bestimmten Erziehungsstilen und Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen zu gewinnen.

Solche Ergebnisse beinhalten zwar – wie alle experimentellen Befunde – eine notwendige Abstraktion von der Komplexität der Erziehungswirklichkeit, doch liegt darin andererseits gerade ihre besondere Bedeutung. Sie gestatten es, Beziehungen aufzudecken, die bei Beobachtungen unter realen Bedingungen wegen der Komplexität des Geschehens oft verdeckt bleiben. Selbstverständlich müssen sie dann in einem weiteren Schritt wieder unter realen Bedingungen überprüft werden, ehe daraus praktisch bedeutsame Konsequenzen abgeleitet werden dürfen.

Weniger reduzierende Eingriffe in den Bedingungszusammenhang des natürlichen Kontextes nimmt eine *Beobachtung unter standardisierten Bedingungen* vor, wie sie z. B. in einem besonders dafür eingerichteten Video-Raum erfolgen kann. Sie schafft damit die notwendigen äußeren Voraussetzungen, die überhaupt erst einen echten Vergleich zwischen verschiedenen Erziehungsgruppen (z. B. Spielgruppen, Schulklassen usw.) gestatten; außerdem erleichtert sie die technische Aufzeichnung des Verhaltens. Allge-

mein muß man feststellen, daß es beim gegenwärtigen Stand der Forschung dringend notwendig ist, die bisher vorherrschende Beobachtung unter natürlichen Bedingungen durch eine solche in halbstandardisierten oder quasi-experimentellen Situationen zu ergänzen. Das bestätigte sich in letzter Zeit u. a. recht deutlich auch in einer umfangreichen Untersuchung zum Erziehverhalten in unterschiedlichen vorschulischen Einrichtungen (vgl. NICKEL u. a. 1976 a).

(1 c) *Die Verfahren zur Registrierung der Beobachtungsdaten* sind bei allen Formen der Beobachtung gleich. Die in den Anfängen der erziehungspsychologischen Forschung häufig praktizierte Form der freien oder gebundenen Verhaltensbeschreibung in Form von Beobachtungsprotokollen kann wegen der zahlreichen damit verbundenen Fehlerquellen (vgl. HASEMANN 1964) heute als Forschungsmethode nicht mehr eingesetzt werden. Ihr kommt, ähnlich wie in der entwicklungspsychologischen Forschung, bestenfalls noch ein gewisser Erkundungscharakter bzw. Anregungswert bezüglich anderweitig noch nicht zugänglicher Problembereiche bzw. Verhaltenskomplexe zu (vgl. NICKEL 1975 a, Kap. II). Eine wissenschaftliche verlässliche Registrierung muß im Hinblick auf die Überprüfbarkeit der Daten (z. B. auf Objektivität und Reliabilität) sowie auf ihre weitere Verarbeitung (z. B. interferenz- oder korrelationsstatistisch, vgl. dazu Bd. I, 1.4) eine möglichst exakte Quantifizierung gestatten. Dazu bieten sich in der gegenwärtigen Forschung vorzugsweise zwei Möglichkeiten an, die quantitative Auszählung von Einzelmerkmalen oder die Einschätzung mit Hilfe sog. Beurteilungs-Skalen (Ratingverfahren).

Die *quantitative Auszählung von Einzelmerkmalen* kann überall dort erfolgreich eingesetzt werden, wo sich solche Merkmale relativ leicht isolierend erfassen lassen, wie z. B. im Sprachverhalten von Erziehern. So wurde etwa in zahlreichen Untersuchungen die Anzahl der gesprochenen Worte, der Fragen, Aufforderungen, Befehle, Bitten und Anweisungen von Lehrern registriert (vgl. dazu TAUSCH u. TAUSCH 1973, NICKEL 1974). Ein wesentlicher Vorteil dieses Verfahrens ist seine einfache und relativ objektive Handhabung, die sich meistens auch in einer entsprechend hohen Übereinstimmung unabhängiger Beurteiler äußert (vgl. NICKEL u. FENNER 1974). Der entscheidende Nachteil besteht in dem damit verbundenen mehr oder weniger großen Informationsverlust, da nur das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein eines Merkmals registriert werden kann, nicht aber der jeweilige Ausprägungsgrad. Diese Methode eignet sich ferner auch nur zur Erfassung relativ einfacher Verhaltensteile, nicht aber für komplexe Merkmale. Dazu bietet sich die *Einschätzung mit Hilfe verschiedener Beurteilungs-Skalen* an. Je nachdem ob das zu erfassende Merkmal in Form eines bipolaren Gegensatzes (z. B. distanziert – zugewandt) oder lediglich

in eindimensional abgestufter Form (z.B. Ausmaß der Lenkung von fehlend bis sehr hoch) vorliegt, verwenden wir bipolare oder unipolare Schätzskalen (vgl. FENNER 1973). Sie eignen sich u. a. besonders gut zur Quantifizierung von komplexen qualitativen Verhaltensteilen (z.B. emotionale Wärme, Restriktivität, Anregung zur Selbständigkeit), die in anderer Weise nur schwer exakt zugänglich sind.

Die Verlässlichkeit der Ergebnisse hängt aber auch hier wesentlich von der genauen Operationalisierung der einzuschätzenden Merkmale ab. Ferner können Skalen mit vorgegebenen Ankerreizen und statistisch überprüften Beispiel-Items eine solche Einschätzung erheblich erleichtern (vgl. dazu die Skalen von R. TAUSCH u. a. 1969, A. TAUSCH u. a. 1970, FENNER 1972). Auch bei der Anwendung von Schätzskalen können mehr oder weniger systematische Fehler auftreten, wie z. B. der Mildefehler, die Tendenz zur Mitte oder der sog. Hofeffekt (Halo-Effekt), dazu sei auf die entsprechende Darstellung verwiesen (vgl. Bd. IV, 1.3, s. auch HASEMANN 1964, FENNER 1973).

(2) Fragebogenerhebungen

Im Verlaufe des letzten Jahrzehnts wurde auch im deutschsprachigen Raum eine größere Zahl standardisierter Fragebögen zur Einschätzung des Erziehverhaltens entwickelt, wie sie sich in der anglo-amerikanischen Forschung schon seit langer Zeit als Forschungsinstrumente großer Beliebtheit erfreuen. Insbesondere zur Erfassung des elterlichen Erziehungsverhaltens scheinen sie sich gerade deshalb anzubieten, weil hier eine direkte Beobachtung auf sehr viel größere praktische Schwierigkeiten stößt als in der institutionalisierten Erziehung (vgl. STAPF u. a. 1972, B. MINSEL 1974, 1975, SCHNEEWIND 1975 a). Aber auch dort wird man heute in Ergänzung zur direkten Beobachtung kaum mehr darauf verzichten. Man muß sich jedoch darüber klar sein, daß man mit Hilfe solcher Fragebögen nicht tatsächlich realisiertes Erziehungsverhalten (Erziehungspraktiken), sondern in erster Linie Erziehungseinstellungen bzw. Erziehungsziele erfaßt. Darauf weisen verschiedene Autoren bereits durch die Benennung ihrer Fragebögen ausdrücklich hin, wie z.B. der „Fragebogen für direktive Einstellungen“ von BASTINE (1971) oder der „Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen“ von KOCH u. a. (1972). Gerade darin liegt auch ihre ergänzende und zugleich besondere Funktion im Rahmen einer Erforschung aller Aspekte des Erziehverhaltens.

Nachdrücklich gewarnt werden muß dagegen vor einer Überinterpretation solcher Fragebogenergebnisse im Hinblick auf das tatsächlich realisierte Verhalten. Das belegen u. a. gerade jene Diskrepanzen zwischen Beobachtungsdaten und Fragebogenergebnissen, die in der Regel dann auftreten, wenn beide Forschungsinstrumente parallel eingesetzt werden (SCHENK u. UNGELENK 1974, NICKEL u. a. 1975, 1976a). Weiterhin gewarnt werden muß auch vor einem unkritischen Einsatz von sog. Ad-hoc-Fragebögen, die von den Verfassern für eine spezielle Fragestellung

entworfen, aber nicht hinreichend auf ihre teststatistische Brauchbarkeit hin überprüft wurden (vgl. Bd. IV, 2.1 u. 2.3).

Geeignete standardisierte Fragebögen können sowohl den jeweiligen Erziehern als auch den betroffenen Kindern und Jugendlichen vorgelegt werden, je nachdem erfaßt man entweder den selbstperzipierten oder den fremdperzipierten Erziehungsstil (vgl. 5.1.2.1). Zwischen beiden Aspekten können sich ebenfalls erhebliche Diskrepanzen ergeben (vgl. z.B. MASENDORF u. a. 1973). Das ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, daß bei der Befragung der Erzieher selbst stärker Erziehungseinstellungen erfaßt werden, während bei der Befragung der Erzogenen (fremdperzipierter Erziehungsstil) eher die tatsächlich erlebten Erziehungspraktiken mit in die Antwort eingehen.

(3) Halbprojektive Erziehungssituationen

Hier werden bestimmte Verhaltensweisen des Kindes aus einem erzieherischen Kontext verbal und (teilweise) auch bildhaft dargestellt, die den Erzieher zu einer Reaktion auffordern, z.B. zwei Kinder prügeln sich um ein Spielzeug; ein Kind liest noch bis weit nach Mitternacht; oder ein Schüler verweigert seinem Banknachbarn den Einblick in sein Buch. Der Erzieher soll nun nach Darbietung des Items möglichst spontan verbal reagieren, so als befände er sich in der realen Situation. Die Reaktionen werden schriftlich oder phonographisch festgehalten und später nach dem Ratingverfahren ausgewertet. Dieses Vorgehen wurde in Deutschland bereits seit Ende der fünfziger Jahre von A. TAUSCH (1958, 1960, 1962) zur Untersuchung des Lehrerverhaltens und seiner Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche eingesetzt. In neuerer Zeit findet es in teilweise modifizierter Form vor allem bei der Erforschung elterlichen Erziehverhaltens sowie bei Vorschulerziehern Anwendung (vgl. NICKEL u. a. 1976 a), darüber hinaus aber besonders auch bei der Messung von Veränderungen nach einem Erziehertraining (vgl. B. MINSEL 1974, NICKEL u. a. 1974, A. TAUSCH u. a. 1974).

Sein Vorteil liegt u. a. darin, daß es ähnlich wie Fragebögen einfacher anzuwenden ist als die direkte Beobachtung, daß es aber andererseits mehr als Fragebogenerhebungen auch konkrete Erziehungspraktiken zu erfassen scheint. Darauf weist z.B. die Tatsache hin, daß die Daten aus solchen halbprojektiven Erziehungssituationen in unterschiedlicher Weise mit den an denselben Erziehern erhobenen Fragebogenergebnissen und Beobachtungsdaten korrelieren (vgl. NICKEL u. a. 1975, 1976 a). Sie scheinen hinsichtlich ihrer Ansprechbarkeit auf die beiden Ebenen der Erziehungspraktiken und Erziehungseinstellungen eher eine Zwischenstellung einzunehmen. Wie stark der eine oder andere Aspekt in die Antworten eingeht, dürfte

u. a. sowohl von dem Ausmaß an Spontaneität abhängen, mit dem die Antworten erfolgen, als auch von dem Realitätsgrad und der Unmittelbarkeit, mit denen die Situation den Erzieher anspricht. Solche Probleme bedürfen allerdings dringend noch einer weiteren systematischen Überprüfung. Auf jeden Fall sollte bei der Beantwortung auf eine möglichst sofortige Reaktion ohne die Möglichkeit zu längerer Reflexion geachtet werden.

Eine modifizierende Variante, die sowohl die Beantwortung als insbesondere auch die Auswertung erleichtert und zugleich besser standardisierte Bedingungen schafft, besteht darin, dem Erzieher zu den einzelnen Erziehungssituationen verschiedene Antwortmöglichkeiten im Sinne des Mehrfachwahlverfahrens vorzugeben. Diese müssen zuvor jedoch hinsichtlich ihrer Einordnung auf verschiedenen Skalen bzw. Dimensionen des Erziehverhaltens sorgfältig überprüft werden. Ein solcher Beantwortungsmodus, bei dem nur eine bevorzugte Reaktion anzukreuzen ist, eröffnet auch die Möglichkeit, das Verfahren in entsprechend modifizierter Form Kindern und Jugendlichen zur Einschätzung ihrer Erzieher vorzulegen im Sinne eines fremdperzipierten Erziehverhaltens. Entsprechende Varianten werden z. Z. an der Universität Düsseldorf von NICKEL u. Mitarbeitern erprobt.

(4) Interviewtechniken

Interviewtechniken werden in der erziehungspsychologischen Forschung erst in letzter Zeit wieder stärker eingesetzt. Es zeigte sich, daß sie eine wichtige und teilweise auch unverzichtbare Ergänzung zu den Daten liefern können, die mit den bisher dargestellten Verfahren erhoben wurden. Das gilt ganz besonders für die Erfassung der Erziehungsziele bzw. Normvorstellungen von Erziehern, aber auch für die Einstellungs- und Motivations-ebene. Für das elterliche Erziehungsverhalten können sie darüber hinaus aber auch einen wichtigen Zugang zur Erfassung bestimmter Erziehungspraktiken bieten, der sonst kaum möglich ist (vgl. ZIETZSCHMANN u. a. 1976). Je nach Situation kann das Interview in einer mehr oder weniger strukturierten Form durchgeführt werden (FRIEDRICHS 1973). Da es sich in der erziehungspsychologischen Forschung in vielen Fällen noch um ein Vorgehen im Sinne von Erkundungsstudien handeln wird, scheint sich dafür das explorative Interview an Hand eines Leitfadens gut zu eignen (vgl. UNGELENK u. NICKEL 1975).

5.1.3. Modelle zur Kennzeichnung von Erziehungsstilen

5.1.3.1. Typenkonzepte

Zur Abgrenzung verschiedener Erziehungsstile bzw. zur Einordnung und Zusammenfassung einzelner Verhaltensmerkmale verwendete die Erziehungspsychologie zunächst fast ausschließlich das Typenkonzept. Dies erfreute sich in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts besonders in der Per-

sönlichkeitsforschung allgemeiner Beliebtheit; so lag es nahe, es auch auf das Erziehverhalten anzuwenden. Gleichzeitig knüpfte die Erziehungspsychologie damit an jene heuristisch konstruierten Idealtypen an, die in der Erziehungswissenschaft jener Zeit eine wichtige Rolle spielten (vgl. 5.1.1.2). Typologien stellen darüber hinaus überhaupt die älteste Form der Datengruppierung dar, deren man sich im vorwissenschaftlichen Bereich nur allzugern bedient.

Die ersten Typenkonzepte in der Erziehungspsychologie lassen denn auch noch deutliche Einflüsse jener geisteswissenschaftlichen Ansätze erkennen, sowohl heuristischer als auch hermeneutischer Art. Dabei wurden zum einen bestimmte Typen von Erziehungsstilen theoretisch (heuristisch) konzipiert und dann empirisch zu bestätigen versucht; dem entspricht etwa der Ansatz von LEWIN und Mitarbeitern, aber auch die zunächst von A. TAUSCH in Deutschland praktizierte Form empirischer Forschung (vgl. LEWIN u. a. 1939, A. TAUSCH 1958). Zum anderen wurden aus empirischen Beobachtungsdaten nachträglich auf dem Wege der intuitiven Zusammenschau typologische Gruppierungen vorgenommen; dieses Vorgehen finden wir z.B. bei Forschern wie ANDERSON (1939 a u. 1939 b), ANDERSON u. BREWER (1945, 1946 a u. 1946 b) sowie GORDON (1959). Dabei lassen sich durchaus auch hermeneutische Einflüsse erkennen, wie sie im Zusammenhang mit der Definition von Erziehungsstilen bereits erörtert wurden (vgl. 5.1.1.2).

In der Regel bestanden die Typologien aus zwei oder auch mehr antagonistisch konzipierten Verhaltenssyndromen, wie z.B. dominativ-integrativ (ANDERSON), instrumental-expressiv (GORDON), autokratisch-sozialintegrativ (A. TAUSCH) oder autoritär - demokratisch-laissez-faire (LEWIN). Zwar reduzierten sie die natürliche Varianz des Erziehverhaltens auf wenige eng umschriebene Bereiche, die eigentlich nur als Endpunkte von gedachten, meist bipolaren Skalen verstanden werden konnten, doch boten sie damit zunächst äußerst praktikable Klassifikationsschemata, die sich dann trotz aller Kritik an dieser Verhaltensreduktion sehr bald weitverbreiteter Beliebtheit erfreuten. In der vulgärwissenschaftlichen Terminologie finden wir sie gegenwärtig noch immer in der Gegenüberstellung von autoritärem und antiautoritärem Erziehungsstil (vgl. 6.4.1).

Zweifellos haben diese Forschungsansätze wesentliche Beiträge zur ersten Aufdeckung von Einflüssen des Erziehverhaltens auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen leisten können, doch zeigte sich dabei auch sehr bald die Begrenzung, die dieser methodische Ansatz der erziehungspsychologischen Forschung auferlegte (vgl. NICKEL 1974, S. 12 f. u. 71 ff.). Insbesondere ergab sich bei späteren Untersuchungen, daß die mehr oder weniger intuitiv zu Typen zusammengefaßten Merkmale durchaus nicht alle einen

entsprechend engen Zusammenhang aufwiesen und daß darüber hinaus antagonistisch konstruierte Typen nicht unbedingt Gegenpole einer bipolaren Dimension bilden. Vielmehr bestätigte sich recht deutlich die Mehrdimensionalität und Komplexität solcher Typologien (vgl. A. TAUSCH u. a. 1967; NICKEL 1974); das gilt in analoger Weise auch für die verschiedenen Typen des Führungsverhaltens (vgl. Kap. 4.2.4). Dennoch wirken entsprechende Klassifikationen bis in die Gegenwart in der Erziehungsstilforschung nach.

In der Tat findet denn auch eine typologische Datengruppierung in der erziehungspsychologischen Forschung der neuesten Zeit durchaus wieder Verwendung, jetzt allerdings auf mathematisch-statistischer Grundlage. Das entsprechende Verfahren wurde unter der Bezeichnung Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA) besonders von KRAUTH u. LIENERT (1973) beschrieben. Es ermöglicht die Zuordnung von unabhängigen empirischen Daten zu bestimmten Merkmalskonfigurationen bzw. es prüft, ob und mit welchem Wahrscheinlichkeitsgrad solche Konfigurationen überzufällig häufig auftreten. Auf diese Weise gelangt man zu einem Klassifikationsmuster, das als eine Art Typologie bezeichnet werden kann. Ähnlich wie die älteren mehr oder weniger intuitiv konstruierten Typen arbeitet es mit einfachen Dichotomisierungen bzw. Trichotomisierungen der Daten. Eine weitere Unterteilung ist zwar theoretisch möglich, praktisch jedoch vom anfallenden Arbeitsaufwand her in der Regel nicht mehr zu bewältigen, meistens wird man sich schon auf eine dichotome Merkmalsaufteilung (größer oder kleiner als der Mittelwert) beschränken müssen.

Die Brauchbarkeit dieses Verfahrens für die erziehungspsychologische Forschung konnten BORCHERT u. MASENDORF (1975) in einer interessanten Untersuchung über den Zusammenhang zwischen Sozialstatus, perzipiertem Erziehungsstil von Müttern und Lehrern (gemessen am Ausmaß der Befräftigung), Schulangst und Anstrengungsvermeidung nachweisen. Sie fanden u. a. vier überzufällig häufig auftretende Konfigurationen, die durchaus als Typen im Sinne dieses Konzeptes beschrieben werden können:

Typus 1 zeigte bei hohem Sozialstatus der Eltern und gleichzeitig positivem Erziehungsstil (hohes Befräftigungsverhalten) von Mutter und Lehrer geringe Schulangst und geringe Anstrengungsvermeidung (Idealtyp).

Typus 2 zeigt bei niedrigem Sozialstatus der Eltern und gleichzeitig negativem Erziehungsstil (geringes Befräftigungsverhalten) von Mutter und Lehrer hohe Schulangst und hohe Anstrengungsvermeidung (er stellt damit den Gegentyp zu Typ 1 dar).

Typus 3 zeigt bei niedrigem Sozialstatus aber positivem Erziehungsstil der Mutter und des Lehrers ebenfalls geringe Schulangst und geringe Anstrengungsvermeidung (die Autoren beschrieben ihn deshalb als Kompensationstyp).

Typus 4 zeigt trotz hohem Sozialstatus der Eltern hohe Schulangst und hohe An-

strengungsvermeidung, wenn Mutter und Lehrer einen negativen Erziehungsstil verwirklichen (hier sprechen die Autoren von einem Deprivationstyp).

Daneben ergaben sich auch noch andere Konfigurationen, in denen sich der wechselseitige Einfluß der erfaßten Variablen (Sozialstatus, Erziehungsstil von Mutter und Lehrer) auf Schulangst und Anstrengungsvermeidung erkennen ließ. Untersuchungen dieser Art können durchaus geeignet sein, Typenkonzepte auf mathematisch-statistischer Basis für die Gruppierung von Daten der erziehungspsychologischen Forschung erneut fruchtbar zu machen (vgl. auch LUKESCH 1975 c).

In den letzten Jahren wurden noch weitere statistische Klassifikationsverfahren entwickelt, die ebenfalls zu einer typen-ähnlichen Datengruppierung führen, und in anderen Bereichen der pädagogisch-psychologischen Forschung bereits erfolgreich eingesetzt werden konnten (z.B. bei der Ermittlung verschiedener Schülertypen mit unterschiedlichem Erfolg auf weiterführenden Schulen, vgl. ROSEMAN 1976 c). Sie dürften sich in analoger Weise auch zu einer entsprechenden Klassifikation des Erziehverhaltens eignen. Es handelt sich zum einen um die „latent-profile-analysis“ (vgl. LAZARSFELD u. HENRY 1968, BAUMANN 1971, MARDBERG 1975), zum anderen um die „normal-mixture-analysis“ (vgl. WOLFE 1970).

Die „latent-profile-analysis“ (LPA) hat das Ziel, aus den beobachteten (manifesten) Daten eine latente Struktur abzuleiten, die die Beziehungen zwischen den Variablen erklärt. Sie geht von dem Axiom der örtlichen Unabhängigkeit homogener Untergruppen aus, wobei deren Homogenität durch Nullkorrelationen zwischen den gemessenen Variablen definiert ist; d. h. idealer Weise zeigen die betreffenden Merkmale dieser Personen keine Variation mehr. Das Verfahren ermittelt zunächst über ein entsprechendes Schätzverfahren diese latenten Klassen, denen dann mittels einer Klassifikationsfunktion die einzelnen Personen zugeordnet werden. So erhält man verschiedene Untergruppen, wobei im Falle einer angemessenen Lösung die Distanz zwischen latenten und beobachteten Klassen minimal sein sollte.

Die „Normal-mixture-analysis“ geht von der Annahme aus, daß sich die Gesamtpopulation aus verschiedenen Einzelpopulationen zusammensetzt, die jeweils durch eine eigene Verteilungsdichte charakterisiert sind. Man könnte das durch ein Bild veranschaulichen, in dem sich die Gesamtpopulation als ein mehrhügeliges Gebilde in einem metrischen Raum darstellt, dabei repräsentiert jeder „Hügel“ eine Unterpopulation. Ziel des Verfahrens ist es nun, Zahl und Parameter dieser „Hügel“ abzuschätzen und die einzelnen Personen dem ihnen entsprechenden „Hügel“ zuzuordnen, der durchaus im Sinne eines Typus interpretiert werden kann. Man erhält somit eine Klassifikation der Gesamtgruppe in mehrere Untergruppen mit einer homogenen Merkmalsausprägung.

5.1.3.2. Faktorenanalytische Beschreibungsdimensionen

Das in der empirischen Forschung der letzten Jahrzehnte gebräuchlichste Verfahren zur Gruppierung einer Vielzahl von Einzeldaten im Sinne einer

Reduktion auf wenige übergreifende Beschreibungskategorien ist die Faktoren- oder Dimensionsanalyse (PAWLIK 1971). Als solches findet es auf fast alle Gegenstandsbereiche der psychologischen Forschung Anwendung; ganz besonders beeinflusste es u. a. die Persönlichkeitsforschung, in der es ebenfalls wesentlich zur Ablösung der auch dort zunächst dominierenden unqualifizierten, mehr oder weniger intuitiven typologischen Beschreibungskonzepte beitrug (vgl. HERRMANN 1969/72). Eine analoge Entwicklung können wir in der Erziehungsstilforschung verfolgen (vgl. NICKEL 1974). Die wachsende Kritik an den intuitiven typologischen Gruppierungen der dreißiger und vierziger Jahre verlangte nach einem neuen methodischen Ansatz.

Inzwischen lag bereits eine Vielzahl an Ergebnissen zu Einzelmerkmalen des Erziehverhaltens vor, sowohl zur Häufigkeit ihres Auftretens und zum Ausmaß ihrer Ausprägung unter bestimmten Bedingungen als auch zu einzelnen Wechselbeziehungen untereinander (Interkorrelationen) sowie zu Zusammenhängen mit Merkmalen bei Kindern und Jugendlichen (vgl. dazu NICKEL 1974, S. 20 ff.). Es stellte sich nun das Problem, inwieweit sich diese empirisch gewonnenen Daten im Sinne übergreifender Systeme zusammenfassen lassen. Hier bot sich die Faktoren- oder Dimensionsanalyse als ein inzwischen vielfach bewährtes Verfahren der Datenreduktion an. Mit ihrer Hilfe ist es möglich, „eine Matrix von Korrelationen mit einer begrenzten Anzahl von Faktoren repräsentativ zu beschreiben“ (DREVER u. FRÖHLICH 1972). Da dieses Verfahren in der erziehungspsychologischen Forschung des letzten Jahrzehnts eine dominierende Rolle spielte, soll seine Anwendung etwas ausführlicher beschrieben werden; sie läßt sich durch die folgenden fünf Schritte grob skizzieren:

Erster Schritt: Es muß eine möglichst große Zahl von Einzeldaten zum Verhalten einer bestimmten Gruppe von Erziehern (z. B. Eltern, Vorschulerzieher, Lehrer) erhoben werden, ggfs. untergliedert nach bestimmten äußeren Bedingungen (z. B. sozialer Status, Schulart usw.); dasselbe gilt auch für das Verhalten der Erzogenen. In der Praxis kann dies sowohl durch direkte Beobachtung und Einschätzung nach Ratingskalen oder auch mittels Fragebögen, halbprojektiver Erziehungssituationen bzw. Interviews erfolgen (vgl. 5.1.2.3).

Zweiter Schritt: Die Einzeldaten werden miteinander korreliert, und zwar derart, daß sich der Grad des Zusammenhanges eines jeden Merkmals mit jedem anderen (Interkorrelationskoeffizient) aus einer Tabelle (Interkorrelationsmatrix) ablesen läßt.

Dritter Schritt: Aus der Interkorrelationsmatrix werden nun mittels der Faktorenanalyse diejenigen Merkmale isoliert, die untereinander hoch, mit den übrigen Merkmalen dagegen nicht oder nur gering korrelieren. Auf diese Weise erhält man den ersten Faktor (Hauptfaktor). Dieses Verfahren wird so lange fortgesetzt (es werden weitere Faktoren extrahiert), bis in der Matrix keine statistisch bedeutsamen Korrelationen mehr auftreten. Da mit fortschreitender Analyse die Ladung der Merkmale auf den folgenden Faktoren abnimmt (was

bedeutet, daß der durch sie aufklärbare Anteil an der Gesamtvarianz immer geringer wird), kann man von einem bestimmten Wert an die weitere Faktorenextraktion abbrechen. Die so extrahierten Faktoren stellen per definitionem (d. h. aufgrund der in das Verfahren eingehenden mathematischen Voraussetzungen: maximale Interkorrelation in einer Merkmalsgruppe, minimale Korrelationen mit den übrigen Merkmalen) unabhängige Beschreibungsdimensionen dar.

Vierter Schritt: Die einzelnen mathematisch gruppierten Daten (Faktoren oder Dimensionen) bedürfen nun einer inhaltlichen psychologischen Interpretation. Dabei wird man in erster Linie von der Gemeinsamkeit bzw. psychologischen Bedeutung der auf einem Faktor ladenden Merkmale ausgehen, ggfs. auch von einigen besonders hoch ladenden Merkmalen der jeweiligen Gruppierung („cluster“). Hier handelt es sich also nicht mehr um ein mathematisch-statistisches Verfahren, sondern um ein psychologisch-interpretatives Vorgehen.

Fünfter Schritt: Die tatsächliche erzieherische Bedeutung der so gewonnenen Beschreibungsdimensionen (Faktoren) des Erziehverhaltens, ihre Relevanz für den Erziehungsvorgang, ist nun darauf hin zu überprüfen, inwieweit sie mit bestimmten Merkmalen oder Merkmalsgruppen bei den so Erzogenen in Beziehung steht.

Diese stark vereinfachende Darstellung des dimensionsanalytischen Vorgehens läßt bereits deutlich erkennen, wo trotz aller mathematischer Exaktheit der Faktorenanalyse als solcher, die Grenzen und Schwächen jenes Konzepts liegen, und weshalb in unterschiedlichen Untersuchungen zu ähnlichen Problemstellungen oft eine recht differierende Zahl von Beschreibungsdimensionen (Faktoren) ermittelt wurde. Zum einen hängt die Anzahl der extrahierten Faktoren entscheidend ab vom Umfang der erhobenen Einzeldaten (vgl. Schritt 1), zum anderen auch von dem jeweils gewählten Abbruchkriterium für eine weitere Faktorenextraktion (vgl. Schritt 3). In gleicher Weise wird sich die Faktorenzahl verändern, wenn in verschiedenen Untersuchungen zwar dieselben Merkmale erfaßt wurden, dies jedoch mit unterschiedlichen Verfahren geschah. Auch bei gleicher Faktorenzahl wird das Ladungsgewicht einzelner Merkmale auf den Faktoren variieren, das wiederum kann eine unterschiedliche Interpretation nach sich ziehen (vgl. Schritt 4). Nicht selten finden wir sogar bei weitgehender Übereinstimmung der auf einem Faktor ladenden Merkmale doch eine verschiedene verbale Kennzeichnung. Das kann entweder darauf zurückzuführen sein, daß die einzelnen Forscher bei der Interpretation, die ja ein subjektiver Prozeß ist, unterschiedliche Gewichte bezüglich der Bedeutung einzelner Merkmale setzten, es kann sich aber auch nur um rein semantische Differenzen handeln.

All dies wird man berücksichtigen müssen, wenn man die bisher nach jenem Konzept durchgeführten Untersuchungen betrachtet. Es macht nicht nur die erheblichen Abweichungen in den einzelnen Faktorenstrukturen verständlich und erklärbar, sondern es bewahrt auch vor ungerechtfertigter Resignation, die denjenigen befallen muß, der von der Annahme ausgeht,

mit Hilfe der Faktorenanalyse könne man so etwas wie allgemeingültige, ja u.U. sogar absolut verlässliche und beständige Verhaltensdimensionen ermitteln. Hier muß man sich wieder in Erinnerung rufen, daß die Faktorenanalyse eben nur ein Klassifikationsverfahren zur Datenreduktion darstellt und als solches in ihren Ergebnissen zwangsläufig von der Art der eingegebenen Daten bestimmt wird. Die Frage, inwieweit es dennoch möglich ist, auf diese Weise zu mehr oder weniger allgemeingültigen Klassifikationssystemen im Sinne von Erziehungsstilen zu gelangen, stellt sich in erster Linie als Problem der psychologischen Interpretation dar, die selbstverständlich den dabei üblichen wissenschaftlichen Kriterien folgen muß (vgl. 5.2.u. 5.4.2).

Die Anwendung dieses Klassifikationsmodells auf die erziehungspsychologische Forschung erfolgte in den USA verstärkt seit Beginn der sechziger Jahre, und zwar fast gleichzeitig hinsichtlich des Eltern- und des Lehrerverhaltens (vgl. SCHAEFER 1959 u. 1961; RYANS 1960 u. 1961). In Deutschland blieb sie bisher überwiegend auf Untersuchungen zum Lehrerverhalten beschränkt, hier sind vor allem die Arbeiten aus der Forschergruppe um R. TAUSCH zu nennen (vgl. R. TAUSCH u. a. 1966, FITTKAU 1969, SCHULZ von THUN u. a. 1973), während sich hinsichtlich einer faktorenanalytischen Beschreibung des elterlichen Erziehungsverhaltens erst einige Ansätze zeigen (vgl. BOTTENBERG u. a. 1973, POPP 1974); auf diesem Forschungsbereich der Erziehungspsychologie hat sie zugleich auch die heftigste Kritik hervorgerufen (vgl. LUKESCH 1975 a). Im folgenden sollen nun die wichtigsten Ergebnisse bzw. Beschreibungsdimensionen einiger dieser Arbeiten überblickartig zusammengefaßt werden.

Zur Beschreibung des Lehrerverhaltens in amerikanischen Primar- und Sekundarschulen ermittelte RYANS (1960 u. 1961) auf der Grundlage eines sehr umfangreichen Datenmaterials drei Dimensionen. *Die erste Dimension* wird vor allem durch folgende Merkmale bezeichnet: freundliches, verstehendes, emotional warmes Verhalten vs. distanziertes, restriktives, egozentrisches Verhalten. *Die zweite Dimension* ist charakterisiert durch systematisches, verantwortungsvolles, sachlich-geschäftiges Verhalten vs. planloses, der Verantwortung ausweichendes, nachlässiges Verhalten. *Die dritte Dimension* umfaßt Merkmale wie anregendes, phantasie- und ideenreiches Verhalten vs. langweiliges routinemäßiges Verhalten. Während die *erste Dimension* also im weitesten Sinne die *soziale emotionale Zuwendung zum Schüler* beschreibt, kennzeichnen die *zweite und dritte Dimension* verschiedene *Aspekte des Unterrichtsverhaltens*, und zwar insbesondere bezüglich der Art der Unterrichtsgestaltung und der anregenden Wirkung auf den Schüler. Ebenfalls drei Dimensionen des Lehrerverhaltens ermittelte FITTKAU (1969). Er beschreibt sie als positive emotionale Zuwendung vs. distan-

zierte Abweichung (*1. Dimension*), engagierte Aktivität vs. desinteressierte Passivität (*2. Dimension*) und hohe Selbstkontrolle vs. geringe Selbstkontrolle (*3. Dimension*). Nur zwei Dimensionen hatten dagegen in einer vorangegangenen Untersuchung R. TAUSCH u. a. (1966) extrahieren können, von denen der erste Faktor bipolar beschrieben wurde und das Ausmaß der sozialemotionalen Zuwendung kennzeichnete (Reversibilität im Sprachverhalten, entspannte Haltung, Höflichkeit vs. deren Negation): der zweite Faktor dagegen war unipolar und umfaßte vor allem die Häufigkeit erteilter Befehle. Es ist sehr wahrscheinlich, daß die Faktorenzahl gerade in dieser Untersuchung entscheidend durch die Tatsache begrenzt wurde, daß die Autoren lediglich zwölf Merkmalsvariablen erfaßten.

Ebenfalls zwei- bzw. dreidimensionale Beschreibungsmodelle wurden für das elterliche Erziehungsverhalten ermittelt. So fand SCHAEFER (1959, 1961) zwei *bipolare Dimensionen*, die sich als *Zuwendung* (Liebe) vs. *Zurückweisung* (Feindseligkeit) und als *Kontrolle* (Restriktion) vs. *Liberalität* (Autonomie) beschreiben lassen. Ein dreidimensionales Modell zur Kennzeichnung des Elternverhaltens entwarf BECKER (1964), es umfaßt die drei Hauptachsen (1) Emotionale Wärme vs. Feindseligkeit, (2) Restriktivität vs. Permissivität (bzw. Förderung vs. Hemmung kindlicher Selbstverwirklichung), (3) gelassene Distanziertheit vs. ängstliches Engagement. Analoge Dimensionen konnten auch bei späteren Untersuchungen sowohl in den USA als auch in Deutschland ermittelt werden, wenn auch die Benennungen teilweise variieren (vgl. SCHAEFER 1965, SIEGELMAN 1965, GOLDIN 1969, BOTTENBERG u. a. 1973).

Dennoch darf man nun keineswegs annehmen, daß das gesamte erzieherisch relevante Verhalten von Eltern und Lehrern durch zwei oder drei Dimensionen hinreichend beschrieben werden kann. So bezeichnet es LUKESCH (1975 b) zu Recht als im Grunde verwunderlich, „wenn sich die Vielfalt elterlicher Verhaltensformen im Umgang mit ihren Kindern auf ein derart sparsames Dimensionsgefüge reduzieren ließe“ (S. 17). Ähnliches gilt wohl auch bezüglich des Lehrerverhaltens. Für außerfamiliäre Vorschulerzieher liegt bisher im deutschen Sprachbereich erst eine einzige dimensionsanalytische Untersuchung vor, die weitgehend mit den o. a. Befunden für andere Erziehergruppen übereinstimmt (A. TAUSCH u. a. 1976, vgl. 5.3.2).

Die Erwartung, daß sie mit weiteren Untersuchungen auch die Zahl der Beschreibungsdimensionen erhöhen wird, erscheint vor allem dann gerechtfertigt, wenn dabei neue Aspekte des Verhaltens von Eltern und Lehrern berücksichtigt werden. Für das Lehrerverhalten z. B. deutet sich das bereits in einigen Untersuchungen an (SOLOMON u. a. 1964, SCHULZ VON THUN u. a. 1973). Während in den bisher referierten Arbeiten vorwiegend Variablen der sozialen Interaktion im unterrichtlichen Kontext erfaßt wurden,

beziehen diese Untersuchungen Aspekte der Unterrichtstätigkeit selbst mit ein bzw. sie richten sich ausschließlich darauf. So ermittelten SOLOMON u. a. (1964) bei Lehrern eines Abendkurses etwa auf College-Niveau (Teilnehmer im durchschnittlichen Alter von 20 Jahren) insgesamt *acht Dimensionen zur Beschreibung des Unterrichtsverhaltens*. Einige davon stimmten durchaus mit den bisher genannten überein (z.B. gefühlsmäßige Wärme vs. Kälte oder tatkräftiges Verhalten vs. Teilnahmslosigkeit), andere dagegen gingen deutlich darüber hinaus (z.B. Leidenschaftlichkeit vs. Trockenheit oder Klarheit vs. Unklarheit der Ausdrucksfähigkeit). SCHULZ VON THUN u. a. (1973) untersuchten speziell die Verständlichkeit der Darstellung von Lehrinhalten und fanden *vier unipolare Beschreibungsdimensionen: Einfachheit, Gliederung und Ordnung, Kürze und Prägnanz, zusätzliche Stimulierung*.

Die beschränkte Zahl der bisher ermittelten Beschreibungsdimensionen ist u. a. sicher auch auf eine entsprechende Begrenzung des jeweils erfaßten Ausschnitts aus dem erzieherisch wirksamen Gesamtverhalten von Eltern und Lehrern zurückzuführen. Andererseits wird man aber aus der Tatsache, daß sich in einer Reihe von Untersuchungen selbst bei unterschiedlichen Ansätzen – von abweichenden Benennungen und geringfügigen Differenzen abgesehen – doch weitgehend übereinstimmende Dimensionen ermitteln ließen, einen Hinweis darauf erblicken können, daß es sich hier durchaus um relevante Verhaltensaspekte handelt (vgl. 5.4.2). Wünschenswert wären allerdings Forschungsansätze, die von vornherein eine möglichst große Variationsbreite des erzieherischen Gesamtverhaltens von Eltern, Vorschulerziehern, Lehrern und Jugendleitern mit einer ebenso breiten Palette an Verfahren untersuchen, um auf diese Weise möglichst umfassende Beschreibungsdimensionen zu gewinnen. Die Notwendigkeit zur Ökonomie wird allerdings einem solchen Ansatz Beschränkungen auferlegen, doch müssen auch bei Berücksichtigung dieser Tatsache die meisten bisher vorliegenden Untersuchungen von ihrer Ausgangsbasis her als zu schmal und ausschnitthaft bezeichnet werden, als daß eine umfassende Klassifikation relevanter erzieherischer Verhaltensformen von ihnen erwartet werden konnte.

5.1.3.3. Lerntheoretische Apriori-Modelle

Handelt es sich bei den bisher beschriebenen Gruppierungsversuchen entweder im Sinne einer Typologisierung oder faktorenanalytischer Beschreibungsdimensionen um Ex-Post-Klassifikationen von empirischen Daten, die zunächst aufgrund eines aus allgemeiner Erfahrung abgeleiteten induktiven Konzepts erhoben wurden, so geht ein anderer Ansatz gerade umgekehrt von einem theoretisch formulierten Apriori-Modell des Erzieher-

verhaltens aus und versucht, dieses durch entsprechende empirische Untersuchungen entweder zu verifizieren oder zu falsifizieren. Eine zusätzliche Unterstützung findet eine solche *theoriegeleitete Forschung* in der Kritik an den bisherigen faktorenanalytischen Untersuchungen, insbesondere in der Tatsache, daß die Vielzahl der vorliegenden Ergebnisse kein hinreichend eindeutiges Bild vermitteln (vgl. STAPF u. a. 1972, LUKESCH 1975 b, S. 17). Daher erhoffte man sich von einem Ansatz, der von klaren theoretisch abgeleiteten Axiomen ausgeht, eindeutigere Aussagen.

In diesem Sinne versuchten in den USA HEILBRUNN und Mitarbeiter verschiedene Konfigurationen des Elternverhaltens aus lerntheoretischer Sicht zu analysieren, insbesondere die Wirkung von unterstützendem und kontrollierendem Verhalten, wie sie aufgrund der bisherigen Erkenntnis sozialer Lerntheorien zu erwarten war (vgl. HEILBRUNN u. ORR 1965, HEILBRUNN u. a. 1966, HEILBRUNN 1968, 1972). In Deutschland wurde ein ähnlicher Ansatz zur Beschreibung elterlichen Erziehungsverhaltens von der Marburger Arbeitsgruppe um HERRMANN und STAPF verfolgt (vgl. HERRMANN u. a. 1968, 1971, 1972, STAPF 1969, STAPF u. a. 1972). Wegen seiner programmatischen Bedeutung soll er im folgenden etwas ausführlicher dargestellt werden.

Den lerntheoretischen Ausgangspunkt bildeten verschiedene Erkenntnisse zur Verhaltensmodifikation, die nach STAPF u. a. (1972) insbesondere zwei Möglichkeiten einer Verhaltensänderung nahelegen scheinen, nämlich Belohnung und Bestrafung (vgl. 6.1.2). Erstere äußert sich in einem unterstützenden Verhalten der Eltern (z.B. durch Lob, Hilfe, Förderung), die andere in dem, was man allgemein als Strenge bezeichnet (z.B. Strafe, Tadel, Druck). Daraus ergibt sich ein Zweikomponenten-Modell elterlichen Bekräftigungsverhaltens (Unterstützung und Strenge), in dem beide Dimensionen als voneinander unabhängig angenommen werden. In analoger Weise ordnen die Autoren diesen beiden Grundformen des Elternverhaltens zwei ebenfalls unabhängige Verhaltensformen der Kinder zu, nämlich verbotsorientiertes Verhalten (als Reaktion auf Strenge) und gebotsorientiertes Verhalten (als Reaktion auf Unterstützung).

In einem nächsten Schritt versuchten nun Herrmann und Mitarbeiter dieses Modell empirisch zu überprüfen. Zu diesem Zweck konstruierten sie eine Skala zur Erfassung des durch Kinder perzipierten elterlichen Unterstützungs- bzw. Strengeverhaltens. Eine faktorenanalytische Überprüfung dieser Skala schien die angenommene Unabhängigkeit der beiden Dimensionen zu bestätigen, allerdings konnten die Autoren selbst nicht ausschließen, daß es sich dabei um ein methodisches Artefakt handelte (vgl. STAPF u. a. 1972, S. 87); dieser Verdacht hat sich in späteren Nachuntersuchungen auch erhärtet (vgl. MASENDORF u. a. 1976). In einer Reihe weiterer Arbeiten

wurden dann zahlreiche Zusammenhänge zwischen den beiden apriori konstruierten elterlichen Erziehungsstilen und Verhaltensweisen bei so erzogenen Kindern ermittelt. Die wichtigsten Ergebnisse fassen STAFF u. a. (1972, S. 152 f.) in folgender Weise zusammen:

„Nach unseren empirischen Ergebnissen kommen dem Verbotsorientierten (dem von seinen Eltern streng, mit häufiger negativer Bekräftigung Erzogenen) eine relativ hohe allgemeine Ängstlichkeit und eine geringe Toleranz gegenüber seinen Mitmenschen zu“ ... „Der Gebotsorientierte (der von seinen Eltern unterstützend, mit häufiger positiver Bekräftigung Erzogene)“ ... dagegen ... „bewertet relativ viele Reize (Personen, Objektive, Situationen) positiv“. Weiter werden als mehr oder weniger charakteristische Kennzeichen gebotsorientierter Erziehung genannt: eine größere Zukunftserwartung, ausgeprägtes intellektuelles Verhältnis, gute Schulleistungen und das Akzeptieren anerkannter sozialer Spielregeln. Bei Verbotsorientierten wurde andererseits gesteigerte Konformität und bei delinquenten Jugendlichen eine große Diskrepanz zwischen Selbstbild einerseits, Wunschbild, Vater- und Mutterbild andererseits registriert.

Die Ergebnisse bestätigen zunächst einmal, daß es möglich ist, aufgrund eines solchen Modells Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsstil und Verhalten der Erzogenen aufzuzeigen. Ob diese Befunde wirklich eindeutiger sind, als die Ergebnisse der bisher beschriebenen Forschungsansätze, wie es von den Autoren erwartet wurde, mag dahingestellt bleiben. Wenn überhaupt, dann sind sie es nur insofern, als das Modell per definitionem überhaupt keine anderen Beziehungen erfaßte. Daher sind sie zugleich auch begrenzter als die im vorhergehenden Abschnitt dargestellten dimensionsanalytischen Befunde. Hier wird die Wirklichkeit des Erziehverhaltens apriori auf wenige Komponenten reduziert – das entspricht allerdings in gewisser Weise einem experimentellen Ansatz; es ist daher nur erwartungsgemäß, wenn unter solchen reduzierten Bedingungen eindeutiger Ergebnisse auftreten (vgl. 5.1.2.3).

Der Unterschied gegenüber den bisher dargestellten Forschungsansätzen wäre in grober Analogie etwa vergleichbar dem zwischen einem Laboratoriumsexperiment und einer empirischen Felduntersuchung. Beide besitzen ihre unbestreitbare Bedeutung für die Erforschung komplexer Sachverhalte. Während das Laboratoriumsexperiment wenige Beziehungen eindeutig darzustellen vermag, allerdings bei einschneidender Reduktion der in der Realität wirksamen Bedingungen (vgl. HOLZKAMP 1970), versucht die empirische Feldforschung gerade diese Einflüsse mit zu erfassen. Für die Erziehungsstilforschung kann das folgendes bedeuten: Der theoriegeleitete Apriori-Ansatz ist möglicherweise gut geeignet, die Auswirkung einzelner Verhaltensmerkmale von Erziehern auf die so Erzogenen sichtbar zu machen.

Umgekehrt wird man auf diese Weise kaum zu einer Klassifikation aller

wirksamen und relevanten erzieherischen Verhaltensweisen im Sinne eines übergreifenden und möglichst umfassenden Systems von Erziehungsstilen gelangen können. Dazu bedarf es entsprechender Felduntersuchungen, die sich auf alle drei Ebenen des Erziehungsverhaltens (Ziele, Einstellungen und Praktiken, vgl. 5.1.1.1) erstrecken und auch die dabei relevanten ökologischen und institutionellen Bedingungsvariablen berücksichtigen.

Möglicherweise können hier die vorher beschriebenen, erst in den letzten Jahren entwickelten statistischen Gruppierungsverfahren (vgl. 5.1.3.1) zu differenzierteren Ergebnissen führen, als dies mittels der Dimensionsanalyse bisher der Fall war. Doch muß ein solcher Ansatz vor allem hinsichtlich der Breite der erfaßten Variablen und ihres Beziehungsgeflechts sowie ihres Bedingungsgefüges wesentlich über die bisherigen Untersuchungen dieser Art hinausgehen (vgl. SCHNEEWIND u. a. 1975, NICKEL u. a. 1976 a).

Literaturempfehlung

HERRMANN, Th. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile. Hogrefe, Göttingen 1966/72³, Kap. 1, 3, 4 u. 6.

NICKEL, H.: Beiträge zur Psychologie des Lehrerverhaltens. Reinhardt, München 1974, Teil I.

STAPF, H., HERMANN, T., STAPF, A. u. K. H. STÄCKER: Psychologie des elterlichen Erziehverhaltens. Huber u. Klett, Bern u. Stuttgart 1972, Kap. 1.

TAUSCH, R. u. A.-M. TAUSCH: Erziehungspsychologie. Hogrefe, Göttingen 1973⁷.

WEBER, E.: Erziehungsstile. Auer, Donauwörth, 1973⁴, 2. Teil, Kap. 1, 4 u. 5.

5.2. Familiäre Erziehungsstile

5.2.1. Probleme empirischer Erforschung des Elternverhaltens

5.2.1.1. Einflüsse unterschiedlicher Variablen

In der Art des erzieherischen Vorgehens bestehen zwischen den beiden Elternteilen oft erhebliche Unterschiede. Andererseits scheinen bereits die verschiedenen typisierenden Kennzeichnungen elterlichen Erziehverhaltens auf eine relativ hohe persönliche Konstanz hinzudeuten. Die Alltagserfahrungen sowie die systematische Beobachtung zeigen aber, daß Mütter und Väter auf bestimmte Erziehungsanlässe intraindividuell uneinheitlich reagieren. Damit ist die Frage nach den Bedingungsfaktoren des familiären Erziehungsverhaltens gestellt. Ein Auszug aus einem Gespräch mit einer Mutter, die wegen Schulschwierigkeiten ihres Kindes um psychologische Beratung bat, mag diese Zusammenhänge verdeutlichen:

„Wenn ich schon sehe, wie Peter über seinen Aufgaben herumhängt, könnte ich verrückt werden. Der kann stundenlang so rumsitzen, mal schiebt er den Kuli hin und her, mal guckt er aus dem Fenster raus, mal knabbert er an den Fingernägeln rum... Wenn ich nicht dahinter her wäre, würde er gar nichts machen oder nur spielen... Er sagt ja auch immer: ‚Ihr laßt mich gar nicht spielen...‘ Wenn Peter eine schlechte Klassenarbeit nach Hause bringt, dann weiß er, wie ich mich aufrege... Wie soll das nur weitergehen... So kommt er denn nie auf eine höhere Schule... Da muß man doch mal energisch durchgreifen, oder nicht? Mein Mann regt sich immer furchtbar auf, der schreit denn schon mal los. Ich versuche ja, möglichst lange ruhig zu bleiben... Ich glaube, das ist besser...“

Fragt man anhand dieses Gesprächsausschnitts nach Variablen zur Charakterisierung jener familiären Erziehungsstile, so wären u.a. folgende Aspekte zu klären: Handelt es sich um eine „einmalige“ Situation oder finden wir in der beschriebenen Szene Hinweise auf Interaktionsformen zwischen Eltern und Kind, die wiederholt auftreten? Welche Ziele und Wünsche der Mutter und des Vaters werden angesprochen? Stimmen die Zielsetzungen und Vorstellungen der Mutter mit denen des Vaters überein? Wie setzen sie diese in konkrete Handlungen, d. h. in Verhaltensweisen gegenüber dem Kind um? Tragen die Eltern eigene Konflikte offen vor den Kindern aus? In welchem Ausmaß ist die Mutter bereit, sich in die Situation des Kindes, seine Wünsche und Bedürfnisse hineinzusetzen? Zeigt sie auch vergleichbare Verhaltensweisen, wenn z. B. ein Geschwister eine schlechte Note bringt? Inwieweit ist die Mutter von der „Richtigkeit“ ihrer Erziehungsmaßnahmen überzeugt? Ist die Mutter konsequent in der Art ihrer Einflußnahme auf das Kind? Wechselt sie häufig ihre Einstellung zum Kind? Zeigt sie manchmal ein Verhalten, welches das Kind nicht verstehen bzw. nachvollziehen kann?

Variablen wie Alter und Geschlecht des Kindes sowie die Situation, d. h. der Anlaß, der ein Eingreifen erforderlich macht, beeinflussen die Reaktionen der Eltern. Bei ihrem erzieherischen Handeln werden Mutter und Vater vom/sozialen Normen und Werthaltungen geleitet, die wiederum mehr oder weniger stark von der/sozialen Schicht, der sie angehören, geprägt sind (EWERT 1966, vgl. auch 5.5). Weiterhin kann der „Zeitgeist“, der Inbegriff der in einer bestimmten historischen Phase für optimal erachteten/pädagogischen Zielvorstellungen, zu Rückwirkungen auf die Haltung der Eltern und somit auf das Familienklima führen. Als Beispiel sei an die vor einigen Jahren noch sehr engagiert geführte, inzwischen etwas abgeklungene Diskussion um Probleme der antiautoritären bzw. nicht-autoritären Erziehung erinnert. Nicht zuletzt wird das Erziehverhalten auch durch die persönliche Eigenart der Eltern beeinflusst (WEINERT 1966). So unterscheiden sich z. B. die Interaktionen mit dem Kind bei einer auf die Erziehung zur Selbständigkeit bedachten sowie bei einer ängstlichen Mutter sehr deutlich.

Für das Elternverhalten sind also zumindest vier Arten von Einflußgrößen relevant:

- *sozioökonomische Faktoren*: z. B. der berufliche Status der Eltern, die finanzielle Lage der Familie, die Wohnungsgröße usw.,

- *kindbezogene Faktoren*: Alter, Geschlecht und Persönlichkeitseigenschaften (z.B. werden Erzieher jüngere und ältere Kinder unterschiedlich behandeln, auf temperamentvolle und aktive anders reagieren als auf ruhige und zurückhaltende),
- *situationsbezogene Faktoren*: z.B. Situationen, in denen Eltern loben bzw. tadeln oder strafen,
- *Persönlichkeitsmerkmale der Eltern*: z.B. emotionale Wärme, Flexibilität im Entscheiden und Reagieren, starke Unausgeglichenheit u. a. m.

Gerade die Abhängigkeit des Erziehverhaltens von der persönlichen Eigenart der Eltern erhellt, warum wir im Alltag so weitreichende Unterschiede erziehungsrelevanter Einstellungen, Überzeugungen, Ziele und konkreter Handlungen antreffen.

5.2.1.2. Begriffsklärung und methodische Anmerkungen

Die pädagogisch-psychologische Forschung hat in den letzten Jahrzehnten versucht, die vielfältigen Formen der Eltern-Kind-Interaktionen empirisch zu erhellen und in übergreifenden Klassifikationssystemen zu erfassen. Dabei ließ sie sich von unterschiedlichen theoretischen Konzepten leiten. So ging die Arbeitsgruppe um HERRMANN und STAPF (vgl. HERRMANN 1968, 1971, 1972, STAPF u. a. 1972) in ihrer „Zweikomponententheorie der elterlichen Bekräftigung“ (Strenge vs. Unterstützung) von Erkenntnissen der Lerntheorien zum Verstärkungslernen aus (vgl. 5.1.3.3). Andere Forscher betonten stärker die Bedeutung des „sozialen Lernens“ (vgl. BANDURA 1969, SCHNEEWIND 1975) mit den zentralen Vorgängen des Imitations- bzw. Modellernens (vgl. Bd. I, 2.2). Das Ziel war, „Haupttypen“ oder „Grunddimensionen“ der Eltern-Kind-Beziehungen zu ermitteln (vgl. 5.1.3). Der Begriff „*Erziehungsstil*“, als einer wichtigen Beschreibungskategorie soll dabei in sich relativ einheitliche, deskriptiv unterscheidbare Grundformen erzieherischen Verhaltens (WEINERT 1966) kennzeichnen (vgl. dazu die Begriffsbestimmungen in 5.1.1.2). Hier wird ausdrücklich nur von *relativ* einheitlichen Grundformen gesprochen, um die in der Realität bestehende Vielfalt des Erziehverhaltens zu unterstreichen.

Bei Erziehungsstilen lassen sich drei Komponenten voneinander abgrenzen: Zielsetzungen, Einstellungen und Praktiken (vgl. 5.1.1.1). Besonders zwischen verbal geäußerten Einstellungen und dem konkreten Verhalten eines Individuums kommt es häufig zu Diskrepanzen (vgl. 2.3). So kann z.B. ein Vater verbal die Auffassung vertreten, sein Sohn müsse immer die Wahrheit sagen, andernfalls werde er ihn bestrafen. Er tappt er den Sohn dann aber tatsächlich bei einer Schwindelei, so zieht er u.U. keineswegs die angedrohte Konsequenz.

Dieses Problem gilt es bei der empirischen Untersuchung von Erziehungsstilen zu beachten. Erziehungsrelevante Einstellungen von Eltern werden in der Regel durch *standardisierte Fragebogen-Verfahren* erfaßt (vgl. 5.1.2.2).

In den USA gehört der PARI (Parent Attitude Research Inventory, SCHAEFER u. BELL 1958) zu den am häufigsten verwendeten Methoden dieser Art, während für den deutschen Sprachbereich u. a. die „Marburger Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils“ (HERRMANN u. a. 1971) sowie der Fragebogen zum Elternverhalten von B. MINSEL u. FITTKAU (1971) zur Verfügung stehen. Weitere Verfahren werden z. Z. im Rahmen größerer Forschungsprojekte an den Universitäten Trier (SCHNEEWIND 1975) und Düsseldorf (vgl. NICKEL u. a. 1976a) erprobt. Einige Beispiele aus dem „Marburger Fragebogen“ mögen diese Methode demonstrieren: „Wenn ich nicht sofort tue, was meine Mutter sagt, wird sie böse“ – „Wenn ich etwas ausgefressen habe, schickt sie mich ins Bett“ – „Wenn ich zu spät nach Hause komme, gibt es von meiner Mutter ein Donnerwetter“ – „Meine Mutter sieht ein, daß ich recht habe und gibt nach.“

Zwar versucht man verschiedentlich auch, familiäre Erziehungspraktiken mit der Fragebogen-Methode zu erfassen. Die so gewonnenen Ergebnisse können jedoch – noch stärker als bei der Analyse von Einstellungseinstellungen – durch eine systematische Fehlertendenz beeinträchtigt sein. Denn bei Fragebogen-Erhebungen besteht insofern ein prinzipielles Problem, als viele Personen dazu neigen, im Sinne der von der Gesellschaft generell für angemessen erachteten Normen (hier zum Thema „Erziehung“) zu antworten. Angesichts dieser Problematik sollte bei der Untersuchung der Eltern-Kind-Interaktion nach Möglichkeit auf die *Verhaltensbeobachtung* als Verfahren zur Informationsgewinnung zurückgegriffen werden (vgl. 5.1.2.3). Besonders im Hinblick auf das Kleinkind- und Vorschulalter bietet die direkte, unter weitgehend kontrollierten Bedingungen durchgeführte Beobachtung erhebliche Vorteile (vgl. LYTTON 1971, GRAUMANN 1973, LUKESCH 1975 a, vgl. 5.1.2.3). Aber auch bei Kindern im Schulalter konnten bestimmte Aspekte der Beziehung zu den Eltern mit Hilfe der unmittelbaren Verhaltensbeobachtung durchaus unter relativ „lebensnahen“ Bedingungen erfaßt werden (z. B. ROSEN u. D'ANDRADE 1973). Sofern eine solche direkte Beobachtung nicht möglich ist, bieten sich als weitere Möglichkeiten die Vorgabe halbprojektiver Erziehungssituationen (vgl. 5.1.2.3) oder ein halbstandardisiertes Interview an.

Bei den Untersuchungen im Bereich der Erziehungsstil-Forschung, deren Zahl in den letzten Jahren stark anstieg, gelangten allerdings überwiegend Einstellungsskalen und Interview-Verfahren zur Anwendung. Das dabei gewonnene empirische Material stammt aus folgenden Quellen:

- von den Kindern, die über ihre Eltern befragt werden (= vom Kind „subjektiv wahrgenommenes“ bzw. „fremdperzipiertes“ Elternverhalten);
- von den Eltern, die aufgefordert werden, ihr Verhalten als Erzieher einzuschätzen („selbstperzipiertes“ Elternverhalten);

– von dritten Personen, z. B. von Elternverhalten beurteilenden Lehrern oder Psychologen.

Ein Mangel vieler Studien besteht darin, daß oft nur Informationen von einer Personengruppe erhoben werden, also z. B. nicht zugleich von Eltern und Kindern. Ist diese Bedingung erfüllt, so müssen häufig noch insofern kritische Einschränkungen gemacht werden, als z. B. versäumt wurde, den Versuchspersonen korrespondierende Skalen vorzulegen (vgl. THOMAE 1972 b, S. 805).

5.2.2. Ergebnisse zur Frage der Eltern-Kind-Interaktion

5.2.2.1. Klassifikationsmodelle elterlicher Erziehungsstile

Aufgrund der faktorenanalytischen Untersuchungen sind einige Sozialwissenschaftler zu dem Schluß gelangt, daß sich ein relativ einfaches hypothetisches Modell des Elternverhaltens entwerfen läßt, das nur auf zwei Hauptkomponenten basiert. Bei den einzelnen Autoren variieren zwar z. T. die Bezeichnungen für diese Grunddimensionen, zumeist finden sich jedoch folgende Faktoren (vgl. 5.1.3.2):

(1) Kontrolle (Lenkung) vs. Autonomie („Liberalität“)

(2) Zurückweisung (Kälte, Feindseligkeit) vs. Zuwendung (Liebe, Wärme).

SCHAEFER (1959), der mehrere Untersuchungen dieser Art durchführte, gibt folgende graphische Darstellung dieser Zusammenhänge (deutsche Übersetzung nach WEINERT 1974, S. 381):

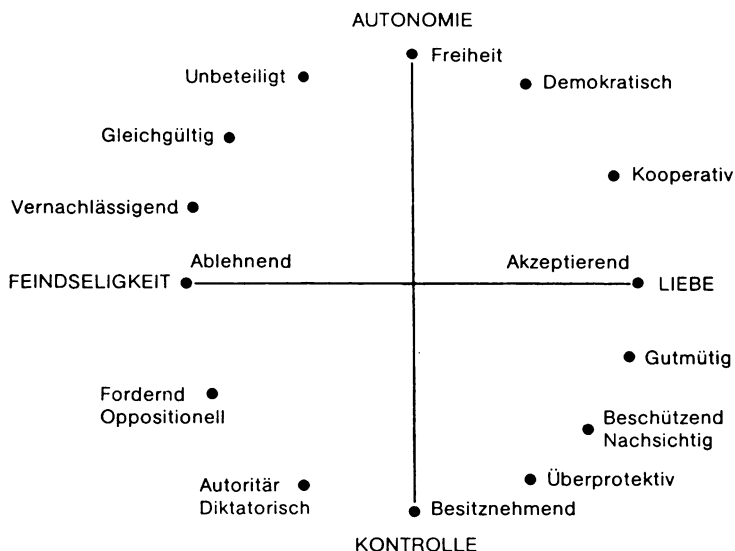


Abbildung 9: Dimensionen des mütterlichen Erziehungsverhaltens (SCHAEFER 1959, S. 381).

Wie aus der Darstellung zu entnehmen ist, erlaubt das Modell nicht nur Aussagen über die spezifische Ausprägung des kontrollierenden, lenkenden und des akzeptierenden, liebevollen Elternverhaltens, sondern auch über weitere Formen der Einflußnahme, z. B. die „übermäßig-behütende“ (over-protective) und die „vernachlässigend-gleichgültige“ Erziehung. Nach einem Vorschlag von BECKER (1964) sollten jedoch nicht zwei Hauptfaktoren, sondern drei hypothetische Dimensionen des Erziehungsstils angenommen werden (HERRMANN 1969, S. 376, vgl. auch 5.1.3.2): (1) Förderung vs. Hemmung der kindlichen Selbstverwirklichung, (2) Emotionale Wärme vs. Feindseligkeit, (3) Gelassene Distanz vs. ängstliches Engagement.

Die von der Marburger Forschungsgruppe von HERRMANN und Mitarbeitern anhand eines Apriori-Modells (vgl. 5.1.3.3) durchgeführten Untersuchungen bestätigten die von den Autoren angenommene zweidimensionale Struktur des Elternverhaltens, bestehend aus einem Unterstützungs- und einem Strengfaktor (STAPF u. a. 1972). Zwischen den dort ermittelten Befunden und Ergebnissen anderer Studien im deutschsprachigen Raum ergeben sich trotz teilweise unterschiedlicher theoretischer wie methodischer Ansätze durchaus gewisse Parallelen (HOFF u. a. 1973, LANSER u. a. 1973).

Ein in letzter Zeit von LUKESCH (1975 c) unternommener Versuch zur Identifikation von „Familientypen“ führte zu Ergebnissen, die denen von SCHAEFER sowie von STAPF u. a. vergleichbar sind. Dabei verzichtete er auf die Faktorenanalyse und verwendete statt dessen die Konfigurations-Frequenz-Analyse (vgl. 5.1.3.1). Überprüft hat er u. a. die Frage, inwieweit der Ausprägungsgrad der erlebten *mütterlichen und väterlichen Unterstützung* (MU, VU) sowie *Strenge* (MS, VS) innerhalb einer Familie durch Übereinstimmungen oder Diskrepanzen gekennzeichnet ist. Für diese vier Merkmale des Elternverhaltens ergeben sich 16 Kombinationsmöglichkeiten, unter denen LUKESCH vier überzufällig häufig vorkommende Konstellationen – sog. „Familientypen“ – ermitteln konnte (vgl. Tab. 2).

„Überraschenderweise sind die gefundenen Familientypen dadurch gekennzeichnet, daß die Wahrnehmung korrespondierender Elternmerkmale durch die Kinder jeweils übereinstimmt. Wenn also die Mutter als unterstützend und wenig streng aufgefaßt wird, so haben die Kinder auch dasselbe Vaterbild (+ — + —), ist die Mutter unterstützend und streng, so wird auch der Vater so gesehen (+ + + +), bei einer wenig unterstützenden und zugleich strengen Mutter zeigt der Vater in der Wahrnehmung der Kinder dieselben Tendenzen (— + — +) und schließlich wird bei einer Mutter, die eine geringe Erziehungsintensität aufweist, d. h. die wenig unterstützend und wenig streng ist, auch der Vater so wahrgenommen (— — — —)“ (LUKESCH 1975 c, S. 54).

Mütterliche Unterstützung MU	Mütterliche Strenge MS	Väterliche Unterstützung VU	Väterliche Strenge VS
+	+	+	+
+	+	+	—
+	+	—	+
+	+	—	—
+	—	+	+
+	—	+	—
+	—	—	+
+	—	—	—
—	+	+	+
—	+	+	—
—	+	—	+
—	+	—	—
—	—	+	+
—	—	+	—
—	—	—	+
—	—	—	—

Die gekennzeichneten Kombinationen (*) finden sich signifikant häufiger

Tabelle 2: Kombinationsmöglichkeiten von Elternwahrnehmungen durch Kinder (nach LUKESCH 1975 c).

5.2.2.2. Auswirkungen des Elternverhaltens auf Kinder

Wie wirkt sich nun ein bestimmtes Elternverhalten auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes aus? Welche langfristigen *Sozialisations-effekte* sind hier festzustellen? Zur Beantwortung dieser Fragen sei die Zusammenfassung der Ergebnisse einer großen Zahl empirischer Untersuchungen angeführt, wie sie STAPF u. a. (1972, S. 30 f.) vornehmen:

„Kooperative (demokratische) Erziehung

Erzogener: aktiv; verhaltenssicher im sozialen Kontakt, Kenntnis sozialer Spielregeln; Reflexion auf das eigene Tun; empfindlich gegenüber Schuld und Blamage; wenig Neigung zu Vorurteilen, selbständige (auch nonkonformistische) Meinungen; bisweilen aber Mangel an Eigeninitiative.

(Übermäßig) behütende Erziehung

Erzogener: stark variierendes Sozialverhalten (entsprechend dem jeweiligen Sozialrangplatz von Partnern); häufig Verleugnung der Aggressivität gegenüber Autoritäten; Neigung zum Egozentrismus; häufig schlechte Anpassung außerhalb der ursprünglichen Sozialgruppe (Familie); Mangel an Eigeninitiative; oft gute Kenntnis sozialer Konventionen; mangelndes Durchsetzungsvermögen, wenn verbale Mittel versagen.

Indifferente Erziehung

Erzogener: geringe Übereinstimmung des Verhaltens mit sozialen Spielregeln, wenig gut erzogen („sozialisiert“); gesteigerte Aufmerksamkeits- und Zuwen-

dungs-Suche beim Partner (häufig durch Aggressivität oder auch durch körperliche Symptome [Bettnässen u. ä.]); bisweilen enge Identifikation mit Gruppen außerhalb der Familie.

Autoritäre Erziehung

Erzogener: emotional instabil; geringe offene Aggressivität gegenüber Autoritäten; bisweilen starke Aggressivität gegenüber Partnern (und Gruppen) mit niedrigerem Sozialrangplatz; stark variierendes Sozialverhalten (entsprechend dem jeweiligen Sozialrangplatz von Partnern); wenig Risikobereitschaft; konformistische Meinungen, Vorurteile; Alles-oder-nichts-Standpunkte; Intoleranz gegen mehrdeutige Situationen.

Es muß betont werden, daß es sich bei den skizzierten Zuordnungen nur um empirische Trends handeln kann; angesichts der Fülle der vorliegenden Literatur ließ sich sicherlich für fast jede Einzelzuordnung irgendein Gegenbeispiel finden.“

Auch in anderen Beiträgen zur Frage längerfristiger Auswirkungen des Elternverhaltens wird hervorgehoben, daß „die Zahl der relativ eindeutigen Feststellungen über Zusammenhänge zwischen Erziehungsstil und kindlichem Verhalten relativ gering ist“ (THOMAE 1972 b, S. 815). Das ist z. T. auf methodische Probleme zurückzuführen, die mit der Anwendung der Faktorenanalyse zusammenhängen (vgl. 5.1.3.2). Dieser Ansatz sieht sich in steigendem Maße kritischen Vorbehalten ausgesetzt, und zwar sowohl wegen testtheoretischer Bedenken (EYFERTH 1966) als auch hinsichtlich der Erhebung und Interpretation von faktorenanalytisch gewonnenen Befunden (LUKESCH 1975 a, 79–89, vgl. dazu 5.1.3.2).

Doch auch bei Berücksichtigung dieser Kritik bleiben die dargestellten Zusammenhänge beachtenswert. Wie besonders hervorzuheben ist, wird das einzige Merkmalssyndrom kindlichen Verhaltens, das mehr oder weniger ohne Einschränkung „sozial wünschenswert“ ist, durch einen Erziehungsstil bewirkt, der durch die Dimensionen „Autonomie“ und „Emotionale Wärme“ charakterisiert ist, d. h. durch ein positiv akzeptierendes, kooperatives Elternverhalten (vgl. auch WEINERT 1974 b, S. 382).

Im folgenden sollen nun noch einige besonders relevante Fragen und Ergebnisse zum familiären Erziehungsstil diskutiert werden, wie sie sich aufgrund der eingehenden Analyse vorliegender Befunde von JOHNSON u. MEDINNUS (1974, S. 322 ff.) gegenwärtig darstellen:

(1) Weit stärker als bisher ist bei derartigen Studien nach dem *Geschlecht von Eltern und Kindern* zu differenzieren. Wie sich beispielsweise in einer Untersuchung zur Mutter-Kind-Interaktion zeigte, tendieren Mütter bei Jungen dazu, aggressives, auf aktive Durchsetzung gerichtetes Verhalten zu belohnen, während sie es bei Mädchen einzuschränken versuchen; genau umgekehrt reagieren die Mütter, wenn Jungen bzw. Mädchen um Hilfe bitten, also Abhängigkeit von der Elternperson erkennen lassen (HATFIELD u. a. 1967). In einer anderen Studie wurden erziehungsrelevante Äußerun-

gen von Vierjährigen auf Tonband aufgenommen und Eltern zur Beurteilung anhand der Kategorie „Akzeptierung bzw. Förderung der kindlichen Selbstverwirklichung“ (permissiveness) vorgegeben. Dabei zeigten die befragten Väter bei Jungen und Mädchen ein größeres Ausmaß des Akzeptierens sowohl abhängigen als auch aggressiv getönten Verhaltens; die Mütter tolerierten derartige Reaktionen nur bei Jungen (ROTHBART u. MACCOBY 1966).

(2) Der Effekt eines bestimmten Elternverhaltens dürfte auch vom *Alter des Kindes* abhängen. So fanden sich bei einer Längsschnittuntersuchung Belege dafür, daß eine von der Mutter zu einem frühen Zeitpunkt vorgenommene betonte Einengung und Begrenzung der Verhaltensmöglichkeiten und Wünsche des Kindes häufiger zu Gehemmtheit führt, dagegen löst später (also wenn das Kind älter ist) einsetzendes restriktives Mutterverhalten eher aggressive, feindselige Reaktionen aus (KAGAN u. MOSS 1962).

Stärker als bisher ist also eine Integration von erziehungs- und entwicklungspsychologischen Fragestellungen zu fordern (vgl. NICKEL 1973 a). Im Hinblick auf den familiären Bereich bedeutet dies, „die Wirkungen elterlichen Erziehungsverhaltens im Entwicklungsgang des Kindes“ zu berücksichtigen (SCHNEEWIND 1975, S. 18). Dabei sind vor allem folgende Fragen zu überprüfen: Inwieweit verändert sich das Erziehverhalten in Abhängigkeit vom Alter des Kindes? Welcher Erziehungsstil ist für Kinder eines bestimmten Alters „entwicklungsangemessen“?

So konnte z. B. nachgewiesen werden, daß ein zu frühes und forciertes Einsetzen der Erziehung zur Selbständigkeit ebenso wie ein zu später Beginn die Genese der Leistungsmotivation beeinträchtigt (HECKHAUSEN 1972, TRUDEWIND 1975, S. 26f). Bei derartigen Untersuchungen sollten zudem neuere Aspekte der entwicklungspsychologischen Methodendiskussion beachtet werden (WOHLWILL 1973, MCCALL 1975, S. 26f).

(3) Es erscheint nicht aussichtsreich, Beziehungen zwischen spezifischen Merkmalen des Eltern- und des Kindverhaltens zu ermitteln, denn die verschiedenen Variablen des elterlichen Erziehungsstils wirken nicht isoliert auf das Kind. Entsprechende Sozialisationseffekte können vielmehr nur unter Berücksichtigung der *Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Dimensionen des Elternverhaltens* angemessen erfaßt werden.

Bei einer Studie mit Vorschulkindern ergaben sich folgende Zusammenhänge: Diejenigen Jungen und Mädchen, die durch angepaßtes und sozial kompetentes Verhalten auffielen, hatten häufiger Eltern, die ihnen zwar teils fordernd und streng, aber zugleich liebe- und verständnisvoll begegneten, während die Eltern der unangepaßten, gestörten Kinder sich insgesamt auch streng, doch dabei strafend, gefühlsindifferent und wenig zärtlich gegenüber ihren Kindern äußerten (BAUMRIND 1967).

(4) Auch die Art der Familienatmosphäre beeinflusst die Entstehung sozial erwünschter bzw. unerwünschter Persönlichkeitsmerkmale des Kindes.

In einer durch Förderung autonomen Verhaltens sowie durch „demokratische Züge“ gekennzeichneten Atmosphäre sind Kinder eher frei von Angst, aufgeschlossen und unbekümmert, neigen indes auch manchmal zu „rebellischen“, nonkonformistischem Verhalten. Auf der anderen Seite zeigt das zwar gut angepasste, „brave“ Kind, das unter strikter elterlicher Kontrolle heranwächst, häufig Anzeichen einer gehemmten, wenig expansiven Persönlichkeit (vgl. auch EWERT 1966, S. 68).

(5) In der Vergangenheit bezog sich die Erforschung der Eltern-Kind-Beziehungen vorwiegend auf die Entwicklung des sozial-emotionalen Verhaltens beim Kind, wobei wesentliche Anstöße von der Analyse der „ersten Objektbeziehungen“ durch SPITZ (1945, vgl. 1.1) ausgingen. In zunehmendem Maße wird jedoch dem Elternverhalten auch unter dem Aspekt der Beeinflussung der kognitiven Entwicklung des Kindes Rechnung getragen (vgl. z.B. LEHR 1974, KELLER u. a. 1975, LEHR 1975, NICKEL 1975 a, SÜSSMUTH 1976).

Nach einer Untersuchung von DARPE u. a. (1975) bestehen relativ enge Zusammenhänge zwischen dem von den Kindern erlebten Elternverhalten sowie bestimmten Teilstrukturen ihrer Intelligenzleistung. „Insbesondere wird das ‚Sprachverständnis‘ aufgrund einer durch Nachsichtigkeit gekennzeichneten elterlichen Einstellung gefördert, und auch der Faktor ‚räumliches Erfassen‘ scheint von Umweltfaktoren nicht so unabhängig zu sein, wie es manche Untersuchungen nahelegen“ (S. 70).

(6) Die *Rolle des Vaters* in ihrer Auswirkung auf das Kind wurde von der psychologischen Forschung lange vernachlässigt; sie fand erst in neuerer Zeit zunehmende Beachtung (z.B. NASH 1965, RADIN 1972, SCHARMANN u. SCHARMANN 1975). Gleichwohl besteht in diesem Zusammenhang – zieht man zum Vergleich die Zahl der Untersuchungen zur Mutter-Kind-Interaktion heran – immer noch ein Forschungsdefizit (vgl. LEHR 1972, S. 48, SCHNEEWIND 1975, S. 23). Als Begründung für die Bedeutung des Vaters vor allem in bezug auf die Entwicklung des Jungen wird auf das Konzept des „Identifikationslernens“ bzw. Imitationslernens verwiesen (vgl. Bd. I, 2.2). Emotionale Ablehnung oder Vernachlässigung durch den Vater kann neben anderen Faktoren eine Entstehungsbedingung für sozial auffälliges Verhalten von Jungen sein (z.B. MEDINNUS 1965).

(7) Lange Zeit wurde bei der Erforschung der familieninternen Beziehungen das kindliche Verhalten zu einseitig als Funktion des elterlichen Erziehungsstils betrachtet. Eine Korrektur dieser Sichtweise ist erforderlich. Das *Elternverhalten* wird auch stark *durch das Kindverhalten beeinflusst*; hier ist von Prozessen im Sinne einer Wechselwirkung auszugehen (z.B. OSOFSKY 1971, SCHNEEWIND 1975, S. 18, vgl. auch 1.1.2).

5.2.3. Möglichkeiten der Veränderung elterlichen Erziehverhaltens

Abschließend ist die Frage nach Möglichkeiten der Optimierung des Elternverhaltens zu stellen. Diese Aufgabe kann nicht nur als pädagogisches, sondern auch als sozial- und familienpolitisches Ziel ersten Ranges gelten. Wenn auch der hohe Grad der Belastung der Kinder durch verschiedene Arten von Verhaltensstörungen (vgl. THALMANN 1974) z.T. auf außerfamiliäre, speziell schulische Einflüsse zurückzuführen ist (vgl. 5.4.2), sind doch entscheidende Ursachen dafür ebenso im familiären Bereich zu suchen, und zwar besonders beim elterlichen Erziehungsstil. Von möglichen Störungen des kindlichen Verhaltens, die primär durch Veränderungen der Familienstruktur, z.B. durch die sog. unvollständige Familie determiniert sein dürften (vgl. 1.4.3), sei in diesem Zusammenhang abgesehen.

Um die Zahl derjenigen Kinder zu verringern, die sowohl direkt unter ihren Eltern als auch von einem bestimmten Entwicklungsstand an unter den ihnen „anerzogenen“ Verhaltensweisen leiden, sollten Bemühungen gefördert werden, die eine sachgerechte, wissenschaftlich fundierte Korrektur bestimmter elterlicher Erziehungspraktiken zum Ziel haben. In sehr begrenztem Umfang wird diese Aufgabe schon seit längerem innerhalb der verschiedenen Richtungen der Kinderpsychotherapie wahrgenommen. Neuerdings werden in der Bundesrepublik häufiger sog. Elternseminare angeboten (vgl. BÄUERLE 1972, HERRMANN u. STAPF 1974, PERREZ u. a. 1974, MINSEL 1975, vgl. auch 6.2). Gelegentlich unterstützen Massenmedien diese in unterschiedlichen Formen durchgeführten Veranstaltungen (vgl. dazu die Fernsehreihe „Elternführerschein“). Zweifellos dürfen die Möglichkeiten derartiger Programme zur Änderung des Erziehverhaltens in Richtung auf sozial wünschenswerte Maßstäbe (vgl. TAUSCH u. TAUSCH 1963/73, S. 15) nicht überschätzt werden. Der Realisierung stehen erhebliche durchführungstechnische, finanzielle sowie soziale emotionale Hindernisse entgegen. Wie besonders Erfahrungen in den Erziehungsberatungsstellen und im klinischen Bereich zeigen, ist es im Einzelfall oft äußerst schwierig, Fehlverhalten von Eltern zu korrigieren. Andererseits liegen Forschungsergebnisse vor, die durchaus als Bestätigung für die Möglichkeit längerfristig wirksamer Veränderungen des elterlichen Erziehungsverhaltens bei größeren gesellschaftlichen Gruppen angesehen werden können (vgl. BRONFENBRENNER 1965 a, 1965 b).

Literaturempfehlung

- HERRMANN, Th.: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung. Hogrefe, Göttingen 1969, Kap. III 2 d.
LUKESCH, H., (Hrsg.): Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Hogrefe, Göttingen 1975.

5.3. Erziehverhalten im Vorschulbereich

5.3.1. *Der Bedeutungswandel des vorschulischen Erziehverhaltens*

In der gesamten pädagogischen Literatur, die sich mit der institutionellen Erziehung von Kindern vor dem Schuleintritt (Elementarbereich) befaßt, ist die Bedeutung des konkreten erzieherischen Verhaltens der beteiligten Erziehungspersonen unumstritten. Das gilt bereits für die frühe Kindergartenpädagogik, wie sie von FRÖBEL u. a. entwickelt worden ist. In den letzten Jahren hat jedoch das erzieherische Rollenverständnis der Kindergärtnerinnen eine gewisse Modifizierung erfahren und dadurch eine neue Aktualität erlangt. Ihr zunächst durch bewahrende, behütende, pflegende Funktionen gekennzeichnete Erziehungsauftrag wandelte sich dahingehend, daß ihr heute in stärkerem Maße vermittelnde bzw. fördernde Aufgaben zugeschrieben werden.

Dieser Wandel im gesellschaftlichen Verständnis der dem vorschulischen Bereich übertragenen Erziehungsfunktionen läßt sich auch aus den geänderten Bezeichnungen der dort tätigen Personen ablesen: So wird heute vermehrt von „Bezugspersonen“ statt von „Betreuungspersonen“ gesprochen, und die offizielle Berufsbezeichnung lautet nicht mehr „Kindergärtnerin“ (gemäß einer Theorie des weitgehend von selbst reifenden Kindes, das lediglich wie Pflanzen in einem Garten zu hegen sei), sondern „Erzieher/-in“. Entsprechend wurde die Institution Kindergarten unter der Bezeichnung „Elementarbereich“ dem Gesamtbildungssystem zugeordnet. Diese hauptsächlich durch neuere entwicklungs- und erziehungspsychologische Erkenntnisse und parallele reformpädagogische Bemühungen sowie ökonomische Überlegungen angeregte Neuorientierung hat ihren Niederschlag in den verschiedenen Bildungsreformplänen gefunden und ist von dort aus auch einer breiteren Öffentlichkeit bewußt geworden (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970).

Auf diesem Hintergrund wird der beruflichen Qualifikation und erzieherischen Kompetenz der Vorschulerzieher heute ein verstärktes Gewicht beigemessen. Zur Begründung heißt es z. B. in den „Arbeitsplänen zur Planung der Arbeit im Kindergarten“ (hrsg. vom Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW, 1974) fast lapidar klingend: „Das Leben in der Erziehungseinrichtung wird weitgehend durch die Erzieher bestimmt.“ An entsprechenden Anregungen, Vorschlägen und Richtlinien von den verschiedensten Seiten zur Reform der Ausbildung sowie zur praktischen Tätigkeit der Erzieher mangelt es nicht; Gespräche mit Erzieherinnen bestätigen sogar den Eindruck, daß die Fülle der an die Betroffenen herangetragenen Forderungen ebenso wie eine als unzureichend empfundene

Ausbildung (UNGELNCK u. NICKEL 1975) in nicht unerheblichem Maße zu der häufig konstatierten Verunsicherung bei Kindergarten-Erzieherinnen beiträgt.

5.3.2. Forschungsdefizite im Elementarbereich: Ursachen und Folgen

Der nahezu einhelligen Auffassung von der Bedeutung der erzieherischen Grundhaltungen und konkreten Erziehungspraktiken steht eine eklatant geringe Anzahl empirischer Untersuchungen gegenüber, die sich um eine Erfassung der bei den Erziehern anzutreffenden erziehungsrelevanten Zielvorstellungen, Einstellungen und Praktiken sowie ihrer Zusammenhänge mit dem Kinderverhalten bemühen. Ohne präzise Erhebung des Ist-Zustandes und die daraus erst mögliche Orientierung an der Erziehungswirksamkeit in den vorhandenen Einrichtungen laufen alle Reformbemühungen prinzipiell Gefahr, ihr Ziel zu verfehlen bzw. zumindest doch weniger effektiv als möglich zu sein, als es wünschenswert und auch möglich wäre.

Sicherlich ist es statthaft, Gesetzmäßigkeiten wie z.B. bestimmte Erkenntnisse über das Imitationslernen oder das Bekräftigungslernen, deren allgemeine Gültigkeit in verschiedenen anderen Bereichen überprüft worden ist, auch auf die Erziehung des Vorschulkindes zu übertragen. Ebenso könnte es plausibel erscheinen, Folgerungen aus den Untersuchungen zur Interaktion von Lehrern und Schülern (vgl. 5.4) auf den Bereich der Elementar-erziehung auszudehnen; doch dagegen müssen bereits erhebliche Bedenken erhoben werden. So legen erste Untersuchungen zu dieser Frage die Vermutung nahe, daß die bisher entwickelten Meßinstrumente zur Untersuchung des Lehrerverhaltens, insbesondere die vorgelegten Schätz-Skalen (vgl. 5.1.2.3) zur Erfassung des Verhaltens von Kindergartenerziehern nur zum Teil tauglich sind (SCHENK u. UNGELNCK 1974).

Zudem führt ein Mangel an differenzierten empirischen Untersuchungen nahezu zwangsläufig zum Wirksamwerden von Stereotypen oder Klischeevorstellungen gegenüber dem Geschehen im Kindergarten allgemein bzw. dem Verhalten der dort tätigen Personen. So wird dem Strukturplan für das Bildungswesen in der BRD (Deutscher Bildungsrat 1970), der zunächst fast ausschließlich zustimmend aufgenommen wurde, inzwischen zu Recht eine gewisse realitätsferne Überzeichnung des momentanen Zustandes im Elementarbereich vorgeworfen (TUMBRÄGEL 1976). Dies ist u. a. ein Grund dafür, daß das von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (Deutscher Bildungsrat 1973) empfohlene umfassende Modellprogramm für den Elementarbereich in der vorgesehenen Weise bisher nicht zustande gekommen ist.

Die Gründe für das fast völlige Fehlen empirisch abgesicherter Aussagen

über das Verhalten von Erziehern in Kindergärten speziell im deutschen Sprachgebiet sind mannigfach und stehen z. T. in einem Wechselwirkungsverhältnis zueinander. Einige besonders gewichtig erscheinende Ursachen seien an dieser Stelle kurz erwähnt:

(1) Die Überzeugung von der Richtigkeit einer Pädagogik des Wachsen-Lassens machte lange Zeit eine wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Kindergarten insgesamt scheinbar überflüssig.

(2) Die verbreitete relative Zufriedenheit mit dem überlieferten Bildungssystem bis in die 60er Jahre hinein hatte kein wissenschaftliches oder gesamtgesellschaftliches Interesse an der Kindergartenerziehung aufkommen lassen – soweit diese überhaupt schon unter bildungspolitischen und nicht nur sozialfürsorglichen Gesichtspunkten betrachtet wurde.

Neben diesen allgemeinen gibt es noch eine Anzahl spezieller Ursachen, die eine eigenständige wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Komplex Kindergarten bisher verhinderten:

(3) Die empirisch orientierte Richtung innerhalb der Pädagogik steckt noch immer in den Anfängen und hatte sich bislang überwiegend anderen Erziehungsbereichen zugewandt.

(4) Die Erziehungspsychologie konnte lange Zeit von ihrem hauptsächlichen Untersuchungsgegenstand her als bloße Schulpsychologie verstanden werden.

(5) Die Ausbildung des im Kindergarten tätigen Personals erfolgt noch überwiegend an Fachschulen, die praktisch keinerlei eigene Forschung betreiben.

(6) Methodische Schwierigkeiten: Instrumente zur Erfassung des Lehrerverhaltens oder auch des Elternverhaltens liegen in reicher Zahl vor (wenn auch ihre Qualität und Anwendbarkeit immer wieder überprüft und verbessert werden müssen); ein entsprechendes Instrumentarium für den Kindergarten ist dagegen noch zu erarbeiten.

(7) Institutionelle Bedingungen: Bereits im traditionellen Kindergarten ist die empirische Erfassung des erzieherischen Interaktionsverhaltens (Verhaltensbeobachtung durch Hospitationen oder mittels technischer Aufzeichnungen) wegen der andersartigen Situation (meistens ein großer Gruppenraum mit mobilen Spielgruppen) weitaus schwieriger als in Schulklassen; für die verschiedenen Formen vorschulischer Elterninitiativen („Kinderläden“) gilt dies wegen der erhöhten räumlichen Mobilität von Erziehern und Kindern noch in verstärktem Ausmaß (vgl. NICKEL u. a. 1976a).

5.3.3. Erste Ansätze zur empirischen Erfassung des Erziehverhaltens

Die ersten empirischen Arbeiten zur Erfassung des Erziehverhaltens im Vorschulbereich lehnen sich methodisch noch eng an jene Konzepte an, die sich bis dahin zur Erforschung der Lehrer-Schüler-Interaktion sowie elterlicher Erziehungsstile bewährt hatten (vgl. 5.1.2), insbesondere an die Versuche einer dimensionsanalytischen Klassifikation (vgl. 5.1.3.2 u. 5.4.2). Auf einem solchen durch zwei Hauptdimensionen des Erziehverhaltens gekennzeichneten Forschungsansatz basieren z. B. die von A. TAUSCH u. a.

(1968) veröffentlichten Kindergarten-Untersuchungen, die erste empirisch gewonnene Hinweise auf das dort realisierte Erziehverhalten lieferten. Danach zeigten die in die Erhebung einbezogenen Kindergärtnerinnen beispielsweise ein Verhalten, das durch zahlreiche geringschätzende Äußerungen (Sozialemotionale Dimension) und ein hohes Maß an Befehlen, Anforderungen und Anweisungen (Lenkungsdimension) gekennzeichnet war (vgl. 5.4.2, FLITNER 1970, RUMPF u. MESSER 1971, A. TAUSCH 1971). Während die Anhänger einer Reform der Kindergartenpädagogik ihre Argumentation häufig in ungerechtfertigt simplifizierender Weise auf diese Ergebnisse stützten, wandten sich die Kritiker oft radikal gegen jegliche Anwendung empirischer Verfahren zur Erfassung erzieherischer Vorgänge überhaupt. Neben mancher berechtigten Kritik, insbesondere am methodischen Vorgehen, bleibt jedoch festzuhalten, daß es sich um eine Erkundungsstudie handelt, deren Wert weniger in den inhaltlichen Ergebnissen liegt (so wird z. B. in der öffentlichen Diskussion häufig übersehen, daß die Erhebungsstichprobe lediglich 13 Kindergärtnerinnen aus einer einzigen Großstadt umfaßte) als vielmehr darin, einen ersten Schritt in Richtung auf eine gesicherte empirische Erfassung des Interaktionsgefüges in Kindergärten getan zu haben.

In den nachfolgenden Jahren blieb die Zahl entsprechender Untersuchungen zum Erziehverhalten im Kindergarten sehr gering; zudem wurden immer nur wenige Einzelaspekte erfaßt (z. B. WESTERMANN u. DE WALL 1972, HOPPE 1973, SCHMALOHR u. a. 1974). Eine gewisse Ausnahme stellt die von BARRES (1972) veröffentlichte Untersuchung in 57 norddeutschen Kindergärten dar. Neben Daten über die allgemeine pädagogische Organisation der Einrichtungen und über die jeweiligen Kindergruppen wurden insbesondere bestimmte Verhaltensvariablen der Gruppenleiterinnen und der Kinder mittels Beobachtungsbögen erhoben. Die zahlreichen Einzelergebnisse speziell zum Erziehverhalten werden vom Autor in folgender Weise zusammengefaßt:

„Die Kindergartenerziehung, ..., entspricht damit zwar den traditionellen erzieherischen Wertorientierungen: Bravsein, Ruhigsein, Gehorsam, gute Manieren und Sich-Einfügen in eine fremdbestimmte Ordnung, sie offenbart aber eine erhebliche Inkongruenz zu einem Erziehungskonzept, das mit den Termini anti-autoritäre, kritische oder auch emanzipierte Erziehung etikettiert wird und dessen Erziehungsstrategie primär auf die Entwicklung und Förderung solcher Eigenschaften wie Selbständigkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Selbstvertrauen, Verantwortlichkeit, Fähigkeit und Bereitschaft zu sachlicher Eigen- und Fremdkritik, Kreativität und Erfahrungsoffenheit gerichtet ist und folglich die psychodynamischen Faktoren der Angst und funktionell unnötigen Bedürfnisfrustration aus dem Erziehungsprozeß zu eliminieren versucht.“

Diese doch recht pessimistische Schlußfolgerung besitzt wegen verschiedener

methodischer Unzulänglichkeiten bei der Durchführung der Beobachtungen sicherlich nur eine beschränkte Aussagegültigkeit. Dennoch bleibt es das Verdienst dieser Untersuchung, eine Fülle von Anregungen zur Diskussion über die Kindergartenerziehung wie auch für die nachfolgende Forschung geliefert zu haben.

Eine weitere Untersuchung in 20 Kindertagesstätten von A. TAUSCH u. a. (1976) galt der Erzieher-Kind-Interaktion in einer Lernsituation. Sie erfolgte unter weitgehend standardisierten Bedingungen und erfüllte damit die entsprechenden bereits an früherer Stelle erhobenen Forderungen nach stärkerer Kontrolle der verschiedenen Bedingungsvariablen erzieherischen Verhaltens in quasi-experimentellen Situationen (vgl. 5.1.2.3). Die Kinder erhielten Arbeitsblätter mit einer altersentsprechenden Lernaufgabe; das Verhalten der Erzieherinnen wurde mit einem Videorekorder aufgenommen und anschließend durch Beurteiler nach verschiedenen Merkmalen eingesetzt. Die faktorenanalytische Datengruppierung (vgl. 5.1.3.2) klassifizierte das Erziehverhalten nach vier unabhängigen Dimensionen: Wertschätzung – Ermutigung; Lenkung – Dirigierung; nichtdirigierende, fördernde Aktivität; Verständlichkeit bei der Wissensvermittlung. Diese lassen eine weitgehende Übereinstimmung mit den in anderen Erziehungsbereichen ermittelten Verhaltensdimensionen erkennen (vgl. 5.1.3.2, 5.2.2. und 5.4.2), das dürfte allerdings auch auf die analogen Forschungsinstrumente zurückzuführen sein. Im Durchschnitt erfuhren die von A. TAUSCH u. a. (1976) untersuchten Kindergartenkinder durch ihre Erzieherinnen bei der Lernaufgabe ein mittleres Ausmaß an Wertschätzung – Ermutigung und fördernder Aktivität, eine starke Lenkung und nur eine geringe Verständlichkeit bei der Wissensvermittlung.

5.3.4. Elterninitiativgruppen – Versuche eines adäquateren Erziehverhaltens

Parallel zur wachsenden Kritik an der traditionellen Kindergartenerziehung entstanden seit 1967 im Zuge der antiautoritären Erziehungsbewegung zahlreiche private Initiativgruppen, sog. „Kinderläden (vgl. DERMITZEL 1969, BREITENEICHER u. a. 1971, SASS 1972). In diesen Elterninitiativen wurde eine radikale Änderung des Erziehverhaltens angestrebt, das man schlagwortartig als anti- oder nicht-autoritär, repressionsfrei, emanzipatorisch, proletarisch o. ä. bezeichnete. Entsprechend wurden auch neue Erziehungsziele proklamiert: Die dem traditionellen Kindergarten vorgeworfene Erziehung zur Anpassung im weitesten Sinne sollte abgelöst werden durch eine Erziehung zur Selbstbestimmung (vgl. 6.4), Kritikfähigkeit, Genußfähigkeit/Triebbefriedigung, Solidarität oder auch zu späterem

revolutionären Verhalten. An den zahlreichen pädagogischen Ansätzen, die unter dem Begriff „antiautoritäre Erziehung“ zusammengefaßt wurden und die sich in ihren theoretischen Grundlagen und Zielsetzungen teilweise geradezu entgegenstehen, ist in der Zwischenzeit vielfältige Kritik geübt worden (WEBER 1972, AUCHTER 1973, CLASSEN 1973). Dabei ging man vielfach zu pauschal von einer vermeintlich einheitlichen Kinderladenerziehung aus, die es bereits in den Anfängen der Kinderladenbewegung überhaupt nicht gab, wie den zahlreichen Selbstdarstellungen leicht zu entnehmen ist (CLASSEN 1971).

Empirische Arbeiten zur Kinderladenerziehung fehlen bislang nahezu vollkommen. Erste umfangreichere Untersuchungen sind 1973 von einer Forschungsgruppe der Universität Düsseldorf begonnen worden. Die bisher vorliegenden Ergebnisse weisen u. a. auf eine gewisse Annäherung der erzieherischen Verhaltensweisen in beiden Einrichtungsformen hin, so daß sich in vielen Einzelbereichen lediglich zwischen relativ kleinen Untergruppen signifikante Unterschiede finden lassen (NICKEL u. a. 1975, 1976 a, UNGELENK u. NICKEL 1975). Damit bestätigen sie u. a. zugleich die Notwendigkeit einer differenzierteren Betrachtung des erzieherischen Geschehens sowohl in den Elterninitiativen als auch in den Kindergärten. Eine pauschale Gegenüberstellung Kindergarten vs. Kinderladen erscheint danach kaum noch möglich bzw. sinnvoll, vielmehr zeichnet sich eine Gruppierung einzelner Erziehermerkmale ab, die diese Grenzen deutlich überschreitet.

Die Zahl der Elterninitiativgruppen kann inzwischen auf rund 1000 Einrichtungen im gesamten Bundesgebiet einschließlich West-Berlin geschätzt werden. Dabei scheint in den letzten Jahren ein Wandel in bezug auf Standort (Stagnation in den Städten, vermehrte Neugründungen in kleineren Orten) und inhaltliche Konzepte (weniger gesellschaftskritische, mehr schul-vorbereitende Zielsetzungen) eingetreten zu sein. Trotz der z. T. massiven Kritik an diesen Einrichtungen, über deren Berechtigung im Einzelfall zu diskutieren wäre, lassen sich die von ihnen ausgegangenen Impulse zu einer Neuorientierung der institutionellen Erziehung der drei- bis sechsjährigen Kinder nicht leugnen – auch wenn in den vorliegenden offiziellen Bildungsplänen dieser Hinweis durchweg fehlt.

Literaturempfehlung

BARRES, E.: Erziehung im Kindergarten. Beltz, Weinheim 1972.

GROSSMANN, Wilma: Vorschulerziehung. Historische Entwicklung und alternative Modelle. Kiepenheuer u. Witsch, Köln 1974.

SASS, H.-W. (Hrsg.): Antiautoritäre Erziehung oder die Erziehung der Erzieher. Metzler, Stuttgart 1972.

5.4. Die Interaktion von Lehrern und Schülern

5.4.1. Die Lehrer-Schüler-Beziehung als transaktionaler Prozeß

Die meisten Untersuchungen zur Erziehungsstilforschung, auch im Bereich der schulischen Erziehung, gingen von der Hypothese aus, daß das Verhalten des Erziehers die unabhängige Variable, das der in diesem Stil Erzogene die davon abhängige Variable darstellt. Bereits an früherer Stelle (vgl. 5.1.2.2) wurde darauf hingewiesen, daß es sich dabei lediglich um ein methodisches Artefakt handelt, das sich allerdings unter bestimmten Bedingungen durchaus bewährt hat.

In der Realität dagegen stellt sich diese Beziehung eher als eine wechselseitige Beeinflussung dar, bei der das Verhalten der Erzieher auch von dem der Erzogenen modifiziert werden kann, insbesondere über die Rückmeldung, die der Erzieher durch die Wahrnehmung der Reaktion auf seine Maßnahmen erhält. Wir sprechen deshalb von einem transaktionalen Prozeß. Zwar konnte dieser transaktionale Charakter des Erziehungsvorgangs bisher vorwiegend in der Eltern-Kind-Beziehung empirisch nachgewiesen werden (vgl. dazu SCHNEEWIND 1975), doch gilt er zweifellos in analoger Weise auch für das Lehrer-Schüler-Verhältnis.

Die Interaktion von Lehrern und Schülern wird im wesentlichen durch drei Gruppen von Variablen bestimmt und gesteuert:

- (1) Intrapersonale Bedingungsvariablen, also Faktoren, die in der Person des Lehrers bzw. des Schülers gegeben sind.
- (2) Bedingungsvariablen des soziokulturellen Umfeldes, wiederum sowohl auf Seiten des Lehrers als auch des Schülers.
- (3) Rückmeldungsprozesse zwischen Lehrern und Schülern aufgrund des jeweils beim anderen wahrgenommenen Verhaltens.

Im folgenden sollen zunächst die beiden ersten Gruppen von Variablen näher betrachtet werden; danach wird der Versuch unternommen, diese unter Einbezug der Rückmeldungsprozesse in einem schematisierten Interaktionsmodell zusammenzufassen.

5.4.1.1. Intrapersonale Bedingungsvariablen

Die Wahrnehmungen einer Person vom Verhalten ihrer Mitmenschen werden in entscheidender Weise durch jene Einstellungen und Erwartungen bestimmt, die sie bezüglich dieser Menschen bereits besitzt. Sie entwickelt dazu eine Art „kognitives Modell“ (vgl. ARGYLE 1969), an dem sie das tatsächlich geäußerte Verhalten mißt bzw. durch das sie es wie durch einen Filter wahrnimmt. Gleichzeitig beeinflusst sie durch ihr eigenes Verhalten aber auch selbst wiederum das ihrer wahrgenommenen Partner. Darüber

hinaus sind auf beiden Seiten Rollenvorstellungen und Normen wirksam (vgl. 3.2), insbesondere darüber, welche Erwartungen, Rechte und Pflichten bezüglich des Verhaltens von Menschen in einer bestimmten Position bei anderen bestehen (vgl. SECORD u. BACKMAN 1963, JOHNSON 1970). Solche Vorgänge der *interpersonalen Wahrnehmung* (vgl. Bd. IV, 1.2) kennzeichnen auch die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern (vgl. DÖRING 1970, JOHNSON 1970). In beiden sind Einstellungen und Erwartungen bezüglich des Verhaltens des anderen ebenso wirksam wie Rollenkonzepte und Normvorstellungen über das eigene Verhalten. Im folgenden sollen lediglich jene intrapersonalen Variablen näher betrachtet werden, mit denen wir auf der Seite des Lehrers rechnen müssen.

Die Einstellungen und Erwartungen, die ein Lehrer bezüglich des Verhaltens seiner Schüler besitzt, sind zum einen bestimmt durch die Art seines beruflichen Rollenverständnisses (z.B. ob er sich mehr als Vermittler von Wissen und Fertigkeiten oder mehr als Erzieher im Sinne des Helfens bzw. eines unterstützenden Verhaltens versteht),/Zum anderen werden sie durch seine soziale Lernvergangenheit allgemein beeinflusst (z.B. frühere Erfahrungen als Schüler mit Lehrern und dann selbst als Lehrer) und durch spezielle Erfahrungen mit bestimmten Schülern. Bisher vorliegende Untersuchungen lassen den Schluß zu, daß Lehrer ihr Selbstverständnis überwiegend aus unterrichtlichen Leistungserfolgen gewinnen und daß deshalb ein entsprechendes Rollenkonzept (Vermittler von Lehrinhalten) ihre Wahrnehmung des Schülers entscheidend modifiziert, in der Regel stärker als ihre Erzieherrolle i.e. Sinne. Darauf weisen z.B. deutlich die Befunde von HÖHN (1967) hin, nach denen Lehrer bei sog. „schlechten Schülern“ die Gründe für Verhaltensauffälligkeiten in erster Linie in einem Versagen auf dem Leistungssektor sehen (mangelnder Fleiß, mangelnde Begabung). Neben dem Leistungsverhalten spielen auch jene Aspekte in der Wahrnehmung der Schüler durch Lehrer eine wichtige Rolle, die sich auf die Norm-Anpassung beziehen (z.B. auf die Einhaltung der schulischen Ordnung und Arbeitsregeln sowie auf das Verhalten des Schülers in der Gruppe (vgl. MORRISON u. MCINTYRE 1969). In einer Untersuchung von NICKEL u. SCHLÜTER (1970) ergab sich z.B., daß Lehrer recht gut Fleiß und Anstrengungsbereitschaft ihrer Schüler sowie ihre Angepaßtheit an das Unterrichtsverhalten und die Einordnung in die Klassengemeinschaft zu beurteilen vermochten, dagegen waren sie außerstande, Angaben darüber zu machen, ob sie in bestimmten Situationen in höherem Maße Angst erleben (z.B. vor Klassenarbeiten, bei mündlichem Abfragen oder beim Aufrufen vor die Klasse).

In einer Reihe neuerer Untersuchungen konnte ferner gezeigt werden, daß sich hohe Übereinstimmungen ergeben zwischen dem allgemeinen Schüler-

bild eines Lehrers und der Art, wie er die ihm persönlich bekannten Schüler wahrnimmt und beurteilt (vgl. HOFER 1969, 1970; TSCHERNER u. MASENDORF 1974). Diese Annahmen über Eigenschaftszusammenhänge, die in die Wahrnehmung und Beurteilung anderer Personen einfließen, werden heute allgemein unter der Bezeichnung „*implizite Persönlichkeitstheorie*“ diskutiert (vgl. HOFER 1969/74). Trotz verschiedener Kritik an dem Untersuchungsansatz von HOFER (vgl. dazu die zusammenfassende Darstellung bei ERLEMEIER u. TISMER 1973), konnten die wesentlichen Hypothesen inzwischen durchaus bestätigt werden. So ermittelten TSCHERNER u. MASENDORF (1974) fünf Eigenschaftsdimensionen, mit denen Lehrer ihre Schüler beschreiben. Sie stimmen inhaltlich weitgehend mit jenen Dimensionen überein, die auch nach HOFER (1969, 1970) bei Schülerbeurteilungen nachweisbar sind, und zwar unabhängig davon, ob Lehrer Urteile über die Schülerpersönlichkeit im allgemeinen abgeben sollen oder nur über solche Schüler, die ihnen persönlich bekannt sind. Diese Dimensionen beziehen sich insbesondere auf das Arbeitsverhalten, die geistige Leistungsfähigkeit (Begabung), die Anpassung an Normen und auf sog. Schwierigkeiten mit Schülern (vgl. HOFER 1970). In der Untersuchung von TSCHERNER u. MASENDORF (1974) wurden sie durch die folgenden Begriffe beschrieben: Diszipliniertheit vs. Undiszipliniertheit; Zurückhaltung vs. Geltungsstreben; Geistige Regsamkeit; Normenkonformität; Empfindsamkeit vs. Robustheit.

Nach allen bisherigen Erkenntnissen über die Wirkung von Einstellungen und Erwartungshaltungen auf das Personverhalten sowie auf soziale Interaktionen (vgl. 2.1 u. Bd. IV, 1.2) dürfen wir annehmen, daß solche allgemeinen Erwartungen nicht nur in die Beurteilung von Schülern einfließen, die der Lehrer in bestimmten Zeitabständen abzugeben hat (z.B. Zeugnisse), sondern daß sie die gesamte erzieherische und unterrichtliche Interaktion wesentlich beeinflussen. Einen Hinweis darauf, daß sich dies auch wiederum auf das Verhalten der Schüler auswirken kann, liefern u.a. die Ergebnisse von ROSENTHAL (1966, 1969) über den Einfluß von Erwartungseffekten auf Versuchsleistungen, auch wenn diese Ergebnisse bezüglich der Veränderung von Schülerleistungen durch Lehrererwartungen (vgl. ROSENTHAL u. JACOBSON 1971) keineswegs unumstritten sind (vgl. dazu ERLEMEIER u. TISMER 1973). Die Frage, auf welchem Wege solche Erwartungseinflüsse auf das Verhalten von Interaktionspartnern – hier speziell von Lehrern auf Schüler – wirksam werden, sind weitgehend ungeklärt. Vermutlich spielen dabei neben mehr oder weniger bewußter verbaler Zuwendung auch Vorgänge der nonverbalen Kommunikation (vgl. SCHERER 1973) wie Gesichtsausdruck, Blickkontakt u. ä. eine wichtige Rolle. Darüber hinaus wird das Verhalten des Lehrers – besonders bei erzieheri-

schen Interaktionen – auch durch seine jeweilige „implizite Führungstheorie“ bestimmt. Dieser Begriff wurde von NEUBAUER (1974) aufgrund einer Analyse verschiedener Untersuchungen zum Führungs- und Erziehverhalten in die erziehungspsychologische Diskussion eingeführt. Er bezeichnet die Tatsache, daß Vorgesetzte in der Regel bestimmte Annahmen über einen vermeintlichen systematischen Zusammenhang einzelner Merkmalsbereiche ihres Führungsstils entwickeln (vgl. 4.2.4) und danach ihr Verhalten mehr oder weniger unbewußt ausrichten. Es handelt sich also um eine Art interpersonaler kognitiver Schemata. So konnte ROSEMAN (1973) z. B. zeigen, daß bei vielen Vorgesetzten eine solche implizite Annahme über den Zusammenhang von Leistungsanforderungen und Berücksichtigung persönlicher Bedürfnisse besteht. Je mehr ein Untergebener den Erwartungen des Vorgesetzten entspricht, um so mehr zeigt dieser Verständnis für seine persönlichen Belange und umgekehrt.

Ähnliche Wechselbeziehungen kann man auch im Verhalten des Lehrers beobachten. So verweist NEUBAUER (1974, S. 240) als Beispiele für die Wirksamkeit solcher „impliziten Führungstheorien“ etwa auch darauf, daß häufig das gezeigte Verständnis für ein bestimmtes Schülerverhalten von den Lehrern selbst mit einer Billigung dieses Verhaltens kognitiv gleichgesetzt wird, oder daß sie eine freundliche Haltung gegenüber einem erzieherisch unangepaßten Schüler zugleich als weich und nachgiebig auffassen. Auch die von ROSEMAN (1973) für Vorgesetzte allgemein nachgewiesenen systematischen Zusammenhänge zwischen Zuwendung und Leistungserwartung dürften sich in ähnlicher Weise bei Lehrern beobachten lassen. So wird sich z. B. ein Lehrer gegenüber einem sog. „guten Schüler“ häufig verständnisvoller und emotional zugewandter verhalten (erste Hauptdimension nach 5.4.2) als gegenüber einem leistungsmäßigen Versager, auf den er umgekehrt eher meint, verstärkten Druck ausüben zu müssen (zweite Hauptdimension nach 5.4.2). Auch die schon erwähnten Befunde von HÖHN (1967) über die Lehrmeinung von sog. schlechten Schülern unterstützen diese Annahmen.

5.4.1.2. Bedingungsvariablen des soziokulturellen Umfelds

Die soziale Interaktion von Lehrern und Schülern vollzieht sich stets innerhalb eines bestimmten soziokulturellen Umfelds. Von diesem gehen nicht nur aktuelle Einflüsse aus, sondern es wirkte bereits in der Vergangenheit während des gesamten Sozialisationsprozesses auf die Persönlichkeitsentwicklung beider Interaktionspartner ein (vgl. dazu 1.) und förderte die Ausbildung bestimmter Verhaltensdispositionen, die sich in der konkreten unterrichtlichen Beziehung realisieren. Wir sprechen hier kurz von der sozialen Lernvergangenheit.

Zu denjenigen bewußten und unbewußten Einwirkungen aus dieser sozialen Lernvergangenheit, die das Erziehungs- und Unterrichtsverhalten von Lehrern entscheidend beeinflussen können, gehören insbesondere alle jene Erfahrungen, die er selbst im Verlaufe von Kindheit und Jugend mit seinen Erziehungspersonen in Elternhaus und Schule erworben hat. Sie bestimmen weitgehend seine unreflektierten Erziehungshaltungen und Erziehungspraktiken. Das ist u. a. ein wesentlicher Grund dafür, weshalb sich die einmal in einer Gesellschaft etablierten Erziehungsstile immer wieder replizieren (vgl. NICKEL 1973 b). Dies kann zunächst einmal im Sinne erwünschter Stabilität durchaus ein positives Moment sein, es kann aber auch zur Erstarrung und Immobilität führen.

Als weiteres stabilisierendes Moment sowohl im positiven wie im negativen Sinne tritt die berufliche Lernvergangenheit hinzu, d. h. die Tatsache, daß ein Lehrer im Laufe seiner bisherigen Dienstzeit Erfahrungen sammelte, die er als bestätigende Rückmeldungen erlebte. Diese Einflüsse schlagen sich in empirischen Untersuchungen in den verschiedenen Differenzierungen nieder, die man im Erziehungsstil einzelner Alters- und Statusgruppen (z. B. Rektoren, Mentoren usw.) feststellen konnte (vgl. z. B. NELLES-BÄCHLER 1965, NICKEL u. DUMKE 1970, NICKEL u. FENNER 1974). Auch im Verhalten des Schülers spielt selbstverständlich seine soziale Lernvergangenheit eine wichtige Rolle und zwar sowohl seine bisherigen und gegenwärtigen Erfahrungen mit erzieherischen Bezugspersonen (vor allem Eltern, Vorschulerzieher, Lehrer) als auch die mit Altersgenossen (vgl. 1.2); doch darauf kann hier im einzelnen nicht näher eingegangen werden.

Die aktuellen Bedingungsvariablen des soziokulturellen Hintergrunds lassen sich noch einmal untergliedern in solche, die von den gegenwärtigen sozialen Beziehungen ausgehen und in sog. objektivierte Einflüsse. Die gegenwärtigen sozialen Beziehungen auf der Lehrerseite, die wohl die nachhaltigsten Einflüsse auf seinen Unterrichts- und Erziehungsstil ausüben, sind die zu seinen Kollegen und Vorgesetzten. Hier wirkt sich insbesondere die Tendenz der Normanpassung dahingehend aus, daß viele Lehrer ein Verhalten realisieren, das eigentlich in Diskrepanz zu ihren Erziehungszielen und persönlichen Vorstellungen über ein entsprechend angemessenes Verhalten steht, das aber von Kollegen und Vorgesetzten erwartet wird (vgl. NICKEL 1973 b). Auf seiten der Schüler gehen solche Normerwartungen vor allem von den Altersgenossen aus. Die Peer-group stellt gerade während der Schulzeit einen der wichtigsten Sozialisationsfaktoren dar (vgl. 3.3 u. 3.4); sie beeinflusst das Verhalten nicht nur außerhalb sondern auch innerhalb der Schule in nachhaltiger Weise, im Extremfall bis zum Terror (vgl. NICKEL 1975 b, S. 123 ff. u. 420 ff.).

Unter objektivierten soziokulturellen Einflüssen können wir alle Einwir-

kungen zusammenfassen, die von Büchern, Bildern und insbesondere von den Massenmedien ausgehen. Dazu gehört zweifellos auch alles, was sich der Lehrer im Verlaufe seiner Ausbildung und Fortbildung auf diesem Wege angeeignet hat, aber auch, was ihm an Aufgaben, Vorschriften und Normen von der Gesellschaft bzw. im besonderen von seinen Dienstvorgesetzten auferlegt wird. Eine ganz besondere Rolle spielt dabei der sog. Lehrplan. Wie stark er noch das aktuelle Verhalten unbewußt modifizieren kann, selbst wenn es bewußt in eine andere Richtung neigt, ließ sich im Verlaufe einer Untersuchung mit Lehrern feststellen, zu der diese sich freiwillig gemeldet hatten. Das Ziel war, zu überprüfen, inwieweit sich Angst und Neurotizismus bei Schülern durch systematische Bekräftigung und Zuwendung seitens des Lehrers vermindern lassen (vgl. WIECZERKOWSKI u. a. 1969). Die beteiligten Lehrer hatten zuvor ein spezielles Training erhalten und wurden nun von mehreren Versuchsleitern daraufhin überwacht, ob sie sich anweisungsgerecht verhielten bzw. inwieweit sie von dem erarbeiteten Verhaltensplan abwichen. Dabei stellte sich heraus, daß diese Abweichungen immer dann besonders groß wurden, wenn im Unterricht fachliche Schwierigkeiten auftraten und zu befürchten war, daß das inhaltliche Stundenziel nicht erreicht werden konnte. Die Lehrer erlebten dies auch subjektiv in gleicher Weise und verbalisierten es etwa so: „Immer wenn ich merke, daß wir den Lehrplan nicht schaffen, vergesse ich alle guten Vorentsätze“ (vgl. NICKEL 1976 a).

Auch auf seiten der Schüler sind solche objektivierten Einflüsse bezüglich des Erziehverhaltens wirksam, denn sie lesen, hören und sehen in den Massenmedien ja ^{unendlich} immer wieder Beiträge über Erziehung und messen daran durchaus auch das Verhalten ihrer eigenen Erzieher. Daneben wirkt sich insbesondere auch der Inhalt ihrer bevorzugten Lektüre auf ihr Verhalten aus, insbesondere die Identifikation mit deren Gestalten bzw. Helden (vgl. NICKEL 1975 b).

5.4.1.3. Ein Interaktionsmodell der Lehrer-Schüler-Beziehung

Das bisher kurz skizzierte Zusammenwirken der verschiedenen Bedingungsvariablen in der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern hat NICKEL (1976 a) in einem transaktionalen Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung zu verdeutlichen versucht (vgl. Abb. 10).

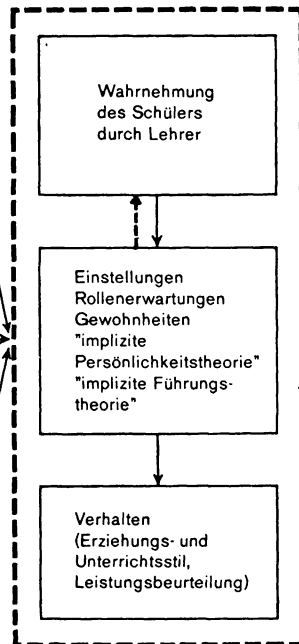
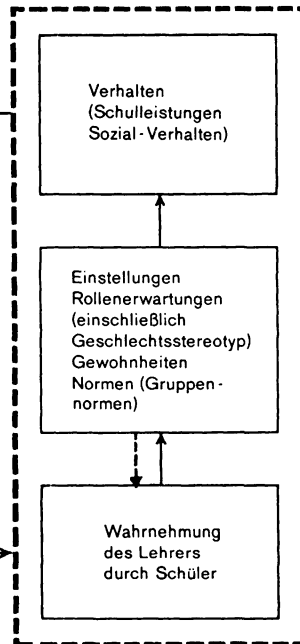
Das von einem Lehrer in einer bestimmten Situation geäußerte Erziehungs- bzw. Unterrichtsverhalten wird danach im wesentlichen durch folgende Faktoren bestimmt: (1) Die eigene soziale Lernvergangenheit als ein zu Erziehender (einschl. Berufsausbildung), (2) die gegenwärtigen sozialen Erfahrungen (besonders mit Schülern, Kollegen und Vorgesetzten) sowie (3) die objektivierten soziokulturellen Einflüsse (insbesondere Berufsvorschrif-

**Soziokultureller Bezugsrahmen
des Lehrerverhaltens**

Soziale Lernvergangenheit:
allgemeine erzieherische Erfahrungen in Elternhaus und Schule
Spezielle Erfahrungen in Hochschule und Studienseminar

Gegenwärtige soziale Beziehungen und Erfahrungen:
Schüler, Kollegen, Vorgesetzte, eigene Familie, Freunde und Bekannte

Objektivierte Einflüsse:
Allgemeine und Fachliteratur; Massenmedien; Lehrpläne, Dienstbeanweisungen, Richtlinien; usw.

Lehrer

Schüler

**Soziokultureller Bezugsrahmen
des Schülerverhaltens**

Soziale Lernvergangenheit:
familiäre und außerfamiliäre Erziehung, bisherige Erfahrungen in der Schule

Gegenwärtige soziale Beziehungen:
Eltern, andere Lehrer, außerfamiliäre Erwachsene, Gleichaltrige

Objektivierte Einflüsse:
Kinder-, Jugend- und Sachliteratur, Massenmedien usw.

Abbildung 10: Transaktionales Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung (aus NICKEL 1976 a, S. 165).

ten, Lehrplananforderungen usw.). Diese haben zur Ausbildung bestimmter kognitiver Strukturen (kognitive Schemata) geführt, die wir in Anlehnung an GRAUMANN (1965) als Erziehungseinstellungen bezeichnen können (vgl. dazu auch 2.1). Sie stellen übergreifende Konzepte darüber dar, wie man sich in bestimmten Situationen als Lehrer zu verhalten hat. In diesem Sinne bilden sie also Verhaltensdispositionen, die dann unter gegebenen Bedingungen in Erziehungspraktiken umgesetzt werden (vgl. 5.1.1.2). Da sie eine relative Konstanz besitzen, wird auch das Verhalten – bei allen situationsbedingten Schwankungen – eine gewisse Stetigkeit aufweisen, man kann daher von einem überdauernden Unterrichts- bzw. Erziehungsstil sprechen. Dieser wird zusätzlich beeinflusst durch die „implizite Führungstheorie“ des Lehrers sowie durch seine „implizite Persönlichkeitstheorie“ vom Schüler.

Jedes Verhalten eines Lehrers wird nun von den Schülern durch den Filter ihrer eigenen Einstellungen und Erwartungshaltungen wahrgenommen. Auch diese sind ebenso wie die des Lehrers (1) durch die soziale Lernvergangenheit als zu Erziehende (vorangegangene Erfahrungen mit Eltern, Vorschulerziehern, früheren Lehrern), (2) durch die gegenwärtigen sozialen Beziehungen (insbesondere mit Gleichaltrigen, aber auch mit anderen Lehrern und Erwachsenen) und (3) durch objektivierte Einflüsse (z.B. was man über Lehrer liest) geprägt. Da innerhalb einer bestimmten Kultur bzw. Gesellschaftsstruktur weitgehend ähnliche Einflüsse wirksam sind, bestehen bei Schülern einer bestimmten Altersgruppe meistens ebenfalls relativ analoge Erwartungshaltungen im Hinblick auf das Lehrerverhalten. Insofern kann dies auch von verschiedenen Schülern in annähernd ähnlicher Weise erlebt werden. Deshalb führt denn auch ein und dasselbe Verhalten eines Lehrers bei verschiedenen Schülern trotz aller individuellen Unterschiede in etwa zu übereinstimmenden Reaktionen. Insoweit jedoch diese sozio-kulturellen Bedingungen und Einflüsse (insbesondere die bisherigen Erfahrungen mit Erziehern) von Fall zu Fall mehr oder weniger stark variieren und entsprechend unterschiedliche Einstellungen und Erwartungen bestehen, wird auch die Wahrnehmung ein und desselben Lehrerverhaltens durch verschiedene Schüler sowie das entsprechende Verhalten innerhalb einer Schulklasse eine entsprechende Variationsbreite zeigen.

Die Wahrnehmungen, die Schüler von ihren Lehrern machen, lösen dann bei ihnen ein bestimmtes Verhalten aus, in das neben den vorhandenen Einstellungen auch die übernommenen Rollenkonzepte (z.B. was erwartet man von einem Schüler dieses Alters) einschließlich der Geschlechtsstereotype (vgl. Bd. III, 4.2) und Normvorstellungen (vgl. 2.1 u. 2.3) miteingehen. Dieses Schülerverhalten wird nun vom Lehrer als Reaktion auf seine Unterrichts- oder Erziehungsmaßnahmen erlebt. Es wirkt auf ihn entweder

im Sinne einer Bestätigung dafür, daß diese Maßnahmen richtig waren, oder aber auch als Hinweis darauf, daß er sich falsch verhalten hat. Lerntheoretisch handelt es sich also um eine Bekräftigung oder Bestrafung, die damit einen Einfluß auf die „Wahrscheinlichkeit“ des gleichen Verhaltens in ähnlichen Situationen ausübt. In diesem Sinne ist das Schülerverhalten als modifizierende Rückmeldung auf das Lehrerverhalten zu verstehen (vgl. 6.1.3).

Tatsächlich vermag aber ein Lehrer das Schülerverhalten nicht „objektiv“ wahrzunehmen, sondern nur „subjektiv“ in der Verzerrung durch seine Einstellungen und Erwartungshaltungen (einschl. seiner impliziten Persönlichkeitstheorie), also derselben intrapersonalen Bedingungsvariablen, die schon sein zuvor geäußertes Erziehverhalten bestimmten. In diesem Sinne kann daher die Reaktion der Schüler zu einer sich selbst erfüllenden Erwartung werden. In einem solchen Falle kommt es dann nicht zu einer Korrektur des Lehrerverhaltens, sondern im Gegenteil zu einer Verstärkung aufgrund scheinbarer Bestätigung.

Daß bei Lehrern eine starke Tendenz besteht, das Verhalten der Schüler in bezug auf das eigene Unterrichts- und Erziehungsverhalten positiver zu beurteilen als nach objektiven Kriterien gerechtfertigt wäre, konnte in verschiedenen Untersuchungen empirisch bestätigt werden. So stellte WIECZERKOWSKI (1970) fest, daß Lehrer die Unterrichtsbeteiligung und Aktivität ihrer Schüler nach einer Unterrichtsstunde wesentlich günstiger beurteilen, als dies nach der Einschätzung durch neutrale Beurteiler tatsächlich der Fall war. Selbst nachdem sie ihre Unterrichtsstunde nochmals kritisch vom Tonband abhören konnten, lagen ihre Schätzungen deutlich über den „objektiven“ Beurteilungswerten. MASENDORF u. a. (1973) ermittelten ferner, daß Lehrer das Ausmaß der von ihren Schülern wahrgenommenen Strenge relativ genauer einschätzen können als das Ausmaß der von jenen erlebten Unterstützung (z. B. Lob, Hilfe, Förderung).

Die Tatsache, daß Lehrer nur schwer in der Lage sind, wahrzunehmen, wie ihr Verhalten auf Schüler wirkt, hat zur Folge, daß der für eine erfolgreiche Interaktion notwendige Rückmeldeprozeß mehr oder weniger stark gestört, im Extremfall sogar unterbrochen sein kann. Das bedeutet in der Praxis, daß der Lehrer sein Verhalten nicht mehr hinreichend an den Reaktionen seiner Schüler zu korrigieren und zu modifizieren vermag. Da er aber einer rückmeldenden Bestätigung bedarf, wird er zunehmend über seine Einstellungen und seine implizite Persönlichkeitstheorie Wahrnehmungsverzerrungen vornehmen, die ihm entsprechende Informationen vermitteln und auf diese Weise die transaktionalen Beziehungen scheinbar wieder in Ordnung bringen. So wird es verständlich, daß sich selbst solche Lehrer, die einen für objektive Beobachter völlig abwegigen Verhaltens-

bzw. Unterrichtsstil entwickelten, subjektiv durchaus von ihren Schülern bestätigt sehen können und stolz auf ihre vermeintlichen Erfolge verweisen. Diese hier nur kurz und stark vereinfacht dargestellten Vorgänge der subjektiven Wahrnehmungsverzerrung und damit einer Störung des Rückmeldeprozesses innerhalb der sozialen Interaktion mit Schülern legen wichtige Konsequenzen für die Lehrerausbildung und insbesondere für die Lehrerfortbildung nahe. Zunächst einmal muß der Lehrer die Gefahr solcher Verzerrungen selbst erkennen. Doch das ist nur ein erster, zwar notwendiger, aber allein völlig unzureichender Schritt. Er muß vielmehr lernen, ein relativ objektives Rückmeldesystem im Rahmen seines Unterrichts aufzubauen. Zwar können ihm Tonbandaufzeichnungen nur eine teilweise Hilfe sein, nämlich lediglich dann, wenn er diese mit anderen diskutieren und seine eigenen Wahrnehmungen an denen anderer Personen korrigieren kann. Dazu dürften regelmäßige Arbeitsbesprechungen mit Kollegen eine wichtige Hilfe bieten, aber auch nur dann, wenn dabei gegenseitiges Mißtrauen und Wettbewerbsdenken weitgehend ausgeschaltet werden können. Ein Weg dazu bietet sich u. a. über verschiedene Gruppentechniken an, z.B. über die Encountergruppe (vgl. 6.3). Insbesondere aber versuchen mehrere Ansätze zu einem Verhaltenstraining, die Wahrnehmung des Lehrers für seine Schüler und auch für sich selbst zu sensitivieren und ihn beim Aufbau eines effektiven Rückmeldesystems zu unterstützen (vgl. 6.2).

5.4.2. Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens

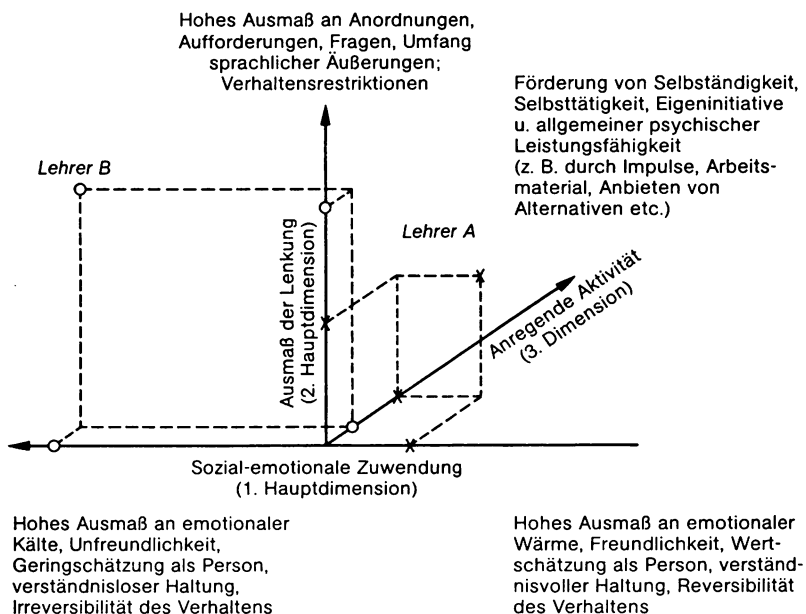
5.4.2.1. Das dreidimensionale Klassifikationsmodell

Die bisher vorliegenden dimensionsanalytischen Arbeiten zur Klassifikation des Lehrerverhaltens führten zwar entsprechend den unterschiedlichen Untersuchungsansätzen zu teilweise verschieden vielen oder auch unterschiedlich interpretierten Beschreibungsdimensionen (vgl. 5.1), dennoch lassen sich bezüglich bestimmter Dimensionen weitgehende Übereinstimmungen erkennen. Das veranlaßte TAUSCH u. TAUSCH (1973) von zwei sog. Hauptdimensionen des Erziehverhaltens zu sprechen, denen über das Lehrerverhalten hinaus auch in anderen analogen Interaktionsbeziehungen (z.B. Eltern/Vorschulerzieher-Kind, Vorgesetzter-Untergebener) trotz teilweise berechtigter Kritik an diesem Konzept (vgl. LUKESCH 1975 a), eine entsprechende praktische Gültigkeit zuzukommen scheint. Zum einen handelt es sich um eine Dimension, die die sozialemotionale Zuwendung vs. Distanziertheit bzw. Zurückweisungen des Lehrers zum Schüler charakterisiert, zum anderen um eine Dimension, die das Ausmaß der vom Lehrer ausgehenden dirigierenden und kontrollierenden Beeinflussung beschreibt.

Analoge Dimensionen konnten sowohl in verschiedenen Untersuchungen zum Führungsverhalten von Vorgesetzten ermittelt werden (HALPIN u. WINER 1957, FLEISHMANN 1957, 1968, vgl. 4.2.4.2) als auch in der Mutter-Kind-Interaktion (SCHAEFER 1959, 1961; BECKER 1964; vgl. 5.1.2).

Aus den Zielen einer auf Unabhängigkeit und selbständige Urteils- und Entscheidungsfähigkeit des Schülers ausgerichteten demokratischen bzw. emanzipatorischen Erziehung formulierten TAUSCH u. TAUSCH (1973) noch eine dritte hypothetische Hauptdimension, die das Ausmaß der von einem Lehrer ausgehenden nichtdirigierenden anregenden Aktivität kennzeichnen soll. Da in unseren Schulen Lehrer bisher ihre Aktivität vorwiegend oder gar ausschließlich auf eine direkt steuernde Beeinflussung ihrer Schüler richteten, konnte diese Dimension zunächst nicht bzw. erst ansatzweise empirisch bestätigt werden (vgl. NICKEL u. FENNER 1974). Demgegenüber ergaben Untersuchungen in vorschulischen Erziehungseinrichtungen (Kindergärten, Eltern-Initiativ-Gruppen), daß dort die auf dieser Dimension hypothetisch zusammengefaßten Merkmale in weitaus größerem Umfang realisiert werden (NICKEL u. a. 1975, NICKEL u. a. 1976 a, A. TAUSCH u. a. 1976); das gilt insbesondere für einen Teil der Eltern-Initiativ-Gruppen (vgl. 5.3.2).

Abbildung 11: Die drei Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens und Beispiele für die Kennzeichnung konkreter Verhaltensformen (aus NICKEL 1974, S. 74).



Diese drei sog. Hauptdimensionen zur Beschreibung des erzieherischen Interaktionsverhaltens von Lehrern stellen ein Koordinatensystem dar, in dem sich jeder Lehrer entsprechend seinem beobachteten Verhalten als Punkt in einem dreidimensionalen Raum abbilden läßt (vgl. Abb. 11). Dazu bedarf es zunächst einer Einschätzung nach den jeweils einer Dimension zugeordneten verschiedenen Verhaltensmerkmalen. Diese sowie die bisher ermittelten Zusammenhänge mit verschiedenen Schülervariablen sollen nun im folgenden näher dargestellt werden.

5.4.2.2. Sozioemotionale Zuwendung

Die Dimension der sozioemotionalen Zuwendung (erste Hauptdimension) ist bipolar. Sie bezieht sich auf die Art, in der Lehrer ihre menschlichen bzw. persönlichen Beziehungen zum Schüler gestalten, insbesondere inwieweit sie ihn als eigenständige Person respektieren, seine Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse berücksichtigen oder ignorieren bzw. zurückweisen.

Das soziale Beziehungsverhältnis Lehrer-Schüler wird in erster Linie durch folgende Merkmale charakterisiert, die zugleich im Sinne von bipolaren Skalen (mit beliebiger Abstufung) verstanden werden können:

Reversibilität vs. Irreversibilität des sozialen Verhaltens

Wertschätzung vs. Geringschätzung des Schülers als Person

Verständnis vs. Verständnislosigkeit für das Erleben von Schülern.

Unter *Reversibilität/Irreversibilität des Verhaltens* versteht man, ob und inwieweit das vom Lehrer geäußerte Verhalten (insbesondere sein Sprachverhalten) auch ihm gegenüber von Schülern grundsätzlich in derselben Form verwirklicht werden kann, ohne dadurch gegen die allgemein anerkannten Normen für zwischenmenschliche Beziehungen (wie Anstand, Höflichkeit und Takt) zu verstoßen (vgl. TAUSCH u. TAUSCH 1973, NICKEL 1974). Die *Wertschätzung/Geringschätzung* des Schülers als Person läßt sich vor allem durch folgende Adjektive charakterisieren: tolerant, geduldig, achtend, ermutigend, höflich vs. ungeduldig, verärgert, entmutigend, unhöflich, verachtend, verletzend (vgl. R. TAUSCH u. a. 1969a). Das *Verständnis für das Erleben von Schülern* bezieht sich vor allem darauf, inwieweit Lehrer auf die Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse ihrer Interaktionspartner einzugehen vermögen.

Als besonders effektiv zur Vermittlung von Verständnis erwies sich die Verbalisierung innerer Vorgänge beim Schüler (vgl. NICKEL 1974), ein Verhalten, das sich zunächst in der Gesprächspsychotherapie bewährt hatte (vgl. R. TAUSCH 1974, MINSEL 1974), aber ebenso bei anderen hilfreichen Gesprächen mit Schülern (vgl. KRANZ u. TEEGEN 1973) und auch in der Bildungsberatung (vgl. NICKEL u. a. 1976 b) erfolgreich angewandt wird.

Damit sprechen wir bereits die *emotionale Zuwendung* zum Schüler an. Sie ist besonders durch die drei folgenden Verhaltensmerkmale charakterisiert:

Emotionale Wärme vs. emotionale Kälte

Zugewandte vs. distanzierte Haltung

Freundlichkeit vs. Unfreundlichkeit.

Neben diesen sechs bisher genannten Merkmalen des sozialen und emotionalen Beziehungsverhältnisses lassen sich noch die beiden folgenden Variablen um die erste Hauptdimension gruppieren, die man als *Persönlichkeitsvariablen im soziale emotionalen Kontext* bezeichnen könnte:

Entspanntheit vs. Gespanntheit vor der Klasse

Flexibilität vs. Rigidität des Verhaltens.

Sie korrelieren z. B. mit dem Merkmal Wertschätzung/Geringschätzung mit .80 (Flexibilität) bzw. .71 (Entspanntheit), wie denn überhaupt zwischen den genannten Merkmalen in verschiedenen Untersuchungen hohe Zusammenhänge ermittelt werden konnten (vgl. dazu R. TAUSCH u. a. 1969 a, TAUSCH u. TAUSCH 1973, NICKEL 1974). Dies war per definitionem auch zu erwarten und bestätigt damit das Konstrukt einer einheitlichen Dimension. Die bisher ermittelten *Auswirkungen* der dieser Dimension zugeordneten Lehrermerkmale *auf das Verhalten von Schülern* lassen sich kurz wie folgt zusammenfassen (vgl. TAUSCH u. TAUSCH 1973, NICKEL 1974): Eine mittlere bis hohe Verwirklichung des positiven Poles führt bei Kindern und Jugendlichen zu reziproken Affekten im Sinne einer höheren emotionalen Sicherheit und Gegenkonditionierung von Angst, sie fördert die Selbstachtung und das Selbstvertrauen und unterstützt damit die Ausbildung eines positiven Selbstkonzepts (vgl. Bd. I, 3.3). Eine überwiegende Verwirklichung der Verhaltensmerkmale des negativen Poles dagegen löst Angst aus und führt zur emotionalen Unsicherheit, sie ruft Gefühle der Beschämung, Demütigung und Bloßstellung hervor und wirkt sich dadurch ungünstig auf die Selbstachtung und das Selbstwertkonzept aus. Nach BRANAN (1972) nannten College-Studenten unter ihren bisher negativsten Erlebnissen an erster Stelle solche mit Lehrern, die inhaltlich gekennzeichnet waren durch Zerstörung des Selbstvertrauens, Erniedrigung und Persönlichkeitskonflikte.

5.4.2.3. Lenkung und Verhaltenskontrolle

Die zweite *Hauptdimension*, die das Ausmaß der Lenkung und Kontrolle des Schülerverhaltens durch Lehrer beschreibt, ist *unipolar*. Sie umfaßt zwei Merkmalsgruppen, von denen sich die eine auf das Ausmaß der vom Lehrer ausgehenden direkten Beeinflussung bezieht, die andere auf die Kontrolle und Restriktion des Schülerverhaltens. Da eine *direkte Beeinflussung* der Schüler in erster Linie über das Sprachverhalten erfolgt, werden zur empirischen Kennzeichnung ihres Ausmaßes vor allem folgende Variablen erfaßt:

Umfang der verbalen Äußerungen,
Zahl der Fragen, Aufforderungen, Anweisungen und Befehle;
Aufrufen, namentliches Ansprechen vor der Klasse.

Das *Ausmaß an Verhaltenskontrollen und Restriktionen* bzw. der Permissivität dagegen läßt sich nicht in gleicher Weise durch einfache Verhaltensmerkmale charakterisieren, sondern in der Regel nur durch die Einschätzung der komplexen Situation (Ratingverfahren) aufgrund einer jeweiligen Operationalisierung (vgl. 5.1.2.3).

Restriktionen erweisen sich häufig auch aufgrund bestimmter äußerer Bedingungen als notwendig (z. B. zur Vermeidung von Beschädigungen, Verletzungen, gegenseitigen Beeinträchtigungen), so daß oftmals allein schon eine Veränderung der betreffenden Situation die Verhaltensbegrenzung überflüssig machen kann (vgl. NICKEL 1974, S. 59 f). Umgekehrt erscheint es sinnvoll, Schüler auch selbst an der Erarbeitung notwendiger Begrenzungen und Verhaltensnormen zu beteiligen, in diesem Falle können sie dann sogar Kennzeichen einer Erziehung zur Selbstbestimmung sein (vgl. 6.4.2.3).

Diese Ausführungen weisen bereits darauf hin, daß die Einheitlichkeit der Lenkungsdimension keineswegs unumstritten ist. So stellte sie sich in einigen Arbeiten auch als bipolare Dimension dar, etwa als Kontrolle vs. Autonomie (SCHAEFER 1959, 1961). Die Ergebnisse von NICKEL und FENNER (1974) lassen darüber hinaus auch zweifelhaft erscheinen, ob die genannten Merkmale des Sprachverhaltens einer einzigen Dimension zugeordnet werden können, da sie keineswegs alle im erwarteten Sinne positiv miteinander korrelieren; das gilt insbesondere für die Zahl der Fragen und Befehle. Dies könnte bedeuten, daß man möglicherweise mehrere Lenkungsdimensionen annehmen muß; ähnliche Vermutungen hatte bereits WIECZERKOWSKI (1965) aufgrund entsprechender Befunde geäußert. Das Konzept einer übergreifenden Hauptdimension ließe sich aber dennoch aufrechterhalten, wenn man berücksichtigt, daß es sich in allen Fällen um eine direkte Beeinflussung der Schüler handelt, die von diesen auch subjektiv als solche erlebt wird, unabhängig von den jeweiligen Beeinflussungsstrategien (vgl. WIECZERKOWSKI 1969), die ein Lehrer realisiert.

Die *ungünstigen Auswirkungen* eines hohen Ausmaßes an lenkender Beeinflussung auf die Schüler wurden in einer Vielzahl von Einzeluntersuchungen bestätigt, sie lassen sich kurz durch folgende Merkmale zusammenfassend kennzeichnen (vgl. TAUSCH u. TAUSCH 1973, NICKEL 1974): Vorwiegend reaktives, vermindertes spontanes Verhalten, geringere Aktivität und Mitarbeit im Unterricht, größeres Ausmaß an psychischen Spannungen, Konzentrationsschwierigkeiten, erhöhte Angst. Ein Fehlen jeglicher lenkender Beeinflussung und Kontrolle dagegen führt zu Desinteresse, Enttäuschung und erhöht die Gefahr destruktiven Verhaltens (vgl. NICKEL

1974, S. 59). *Das erzieherisch optimale Ausmaß kann also keineswegs in einem völligen Verzicht auf jegliche lenkende und regulierende Beeinflussung des Schülers gesehen werden; das wurde inzwischen auch von jenen Eltern-Initiativ-Gruppen (Kinderläden) erkannt, die einst den Verzicht auf regulierendes Eingreifen und die völlige Selbstregulation des kindlichen Verhaltens geradezu demonstrativ anstrebten (vgl. dazu 5.3 u. 6.4). Es scheint sich vielmehr eher in einer reduzierten mäßig lenkenden bzw. regulierenden Verhaltensbeeinflussung bei gleichzeitig weitgehender Gewährung von Selbstbestimmung zu manifestieren (vgl. NICKEL 1974, S. 77 ff.).*

5.4.2.4. Anregende Aktivierung und Förderung von Selbständigkeit

Die auf der Dimension der anregenden Aktivität zusammengefaßten Erziehermerkmale sollen in erster Linie der Förderung der Selbstbestimmung und Selbstentscheidung der Schüler dienen (vgl. TAUSCH u. TAUSCH 1973), in dem sie diese nicht durch äußere dirigierende Eingriffe zur Tätigkeit veranlassen, sondern ihre Eigenaktivität fördern. Eine operationale Beschreibung dieser Dimension kann im wesentlichen durch folgende Variablen erfolgen, die sich zu den beiden Untergruppen verbaler und nichtverbaler Anregungen zusammenfassen lassen:

(1) *Verbale Anregungen:* Sie können hauptsächlich entweder durch sog. Denkanstöße bzw. Impulse (vgl. SALZMANN 1969) erfolgen oder durch Informationen verschiedener Art. Im Unterschied zu Fragen, die den Schüler in der Beantwortung mehr oder weniger einengen, lassen ihm sog. Denkanstöße oder Impulse einen wesentlich größeren Freiraum zur eigenen Entscheidung, auch zur kreativen geistigen Tätigkeit. Noch weniger legen anregende Informationen (die z. B. zu schon bekannten in Diskrepanzen stehen) Art und Richtung des von ihnen ausgelösten Denkprozesses oder auch anderer Handlungen fest.

(2) *Nichtverbale Anregungen:* Dazu gehören insbesondere die Bereitstellung von Material, das zur selbsttätigen Auseinandersetzung anregt; ferner die Demonstration von anregenden Inhalten, vor allem von Widersprüchen und Unterschieden bei scheinbar bekannten und problemlosen Fragen oder Vorgängen, außerdem Hinweise durch Zeigen und nicht zuletzt auch durch das eigene Verhalten, etwa im Sinne des Auslösens von Beobachtungslernen (Imitationslernen).

Über die Auswirkungen eines hohen Ausmaßes an anregender Aktivität des Lehrers auf Schüler liegen bisher nur Vermutungen vor, die jedoch teilweise aus anderen Untersuchungsbefunden zum Führungsverhalten unterstützt werden (vgl. LEWIN u. a. 1939, FRENCH u. a. 1960, vgl. 4.2.4 u. 6.4). Auch wird eine entsprechende Förderung der Selbständigkeit und Eigeninitiative in der Unterrichtslehre seit der pädagogischen Reformbewegung immer wieder gefordert und in ihrer Bedeutung durch zahlreiche Einzelbeobachtungen bestätigt (vgl. GAUDIG 1909, SALZMANN 1969, STÖCKER

1970). Danach kann man annehmen, daß sich eine Verwirklichung der von Lehrern ausgehenden Aktivität in einer nichtdirigierenden, anregenden Art vor allem auf *folgende Verhaltensbereiche bei Schülern fördernd auswirkt*: Spontanverhalten, Kreativität, innere Unabhängigkeit, Selbstbestimmung und Selbstregulation (vgl. 6.4). Deshalb dürfte dieser Dimension für die Verwirklichung einer sog. nichtautoritären, emanzipatorischen Erziehung eine besondere Bedeutung zukommen (vgl. NICKEL 1974).

5.4.2.5. Die Bedeutung persönlichkeitspezifischer und situationsbedingter Variablen

Zum Abschluß müssen wir uns fragen, ob und inwieweit ein durch die Merkmale der drei Hauptdimensionen beschriebenes Verhalten des Lehrers durch seine Persönlichkeit (individuelle Eigenart) bzw. durch situationspezifische Faktoren bestimmt wird, insbesondere durch die jeweilige besondere Eigenart und Situation der Klasse (z. B. Sozialstruktur, Begabungsniveau) und durch methodisch-didaktische Variablen. Nach den bisher vorliegenden Ergebnissen dürfen wir einen Einfluß aller genannten Variablen vermuten (vgl. WEINERT 1966/72), allerdings in unterschiedlicher Bedeutung und Ausprägung für die einzelnen Merkmalsgruppen (vgl. NICKEL 1974, S. 41 ff.).

Der Einfluß unterrichtsbedingter Variablen zeigte sich recht deutlich bei der Lenkungsdimension, jedoch nur bezüglich bestimmter Beeinflussungsstrategien, nämlich vor allem bei der Lenkung durch Fragen und namentliches Aufrufen bzw. direktes Anreden. Diese Lehrer-Merkmale variieren allerdings weit weniger mit dem jeweils unterrichteten Fachgebiet, wie vielfach angenommen wird, als vielmehr mit der spezifischen Unterrichtsmethode (vgl. NICKEL u. FENNER 1974).

So gibt es z. B. bestimmte Unterrichtsformen, die in jedem Falle, unabhängig von dem speziellen Lehrstoff, ein hohes Ausmaß an Lenkung durch Fragen erfordern (z. B. der sog. fragend-entwickelnde Unterricht) und andere, bei denen dies stärker vom methodisch-didaktischen Geschick des Lehrers abhängt (z. B. das sog. Unterrichtsgespräch) und wieder andere, die kaum lenkendes Eingreifen durch Fragen auslösen (z. B. selbständiges Erarbeiten in Gruppen oder allein). Daraus lassen sich bereits wichtige Hinweise dafür ableiten, wie man ein übergroßes Ausmaß an lenkender Beeinflussung durch Fragen vermeiden kann, nämlich indem man stärker solche Unterrichtsformen wie Gruppenarbeit und Gruppendiskussionen einsetzt, die bisher in unseren Schulen nur eine sehr untergeordnete Funktion erfüllen (NICKEL u. DUMKE 1970, NICKEL u. FENNER 1974).

Die Beeinflussung der Schüler durch Befehle dagegen variiert nicht bedeutsam mit methodisch-didaktischen Variablen, sogar bei dem selbständigen Erarbeiten von Unterrichtsinhalten (sog. Stillarbeit) nehmen sie im Durchschnitt nicht wesentlich gegenüber anderen Unterrichtsformen ab (NICKEL

u. FENNER 1974). Dagegen unterliegen sie über eine längere Zeitspanne größeren Schwankungen. Schon für zwei nur wenige Tage auseinanderliegende Unterrichtsstunden ergeben sich bei denselben Lehrern und den gleichen Unterrichtsfächern keine signifikanten Zusammenhänge mehr bezüglich der Häufigkeit erteilter Befehle (Retest-Koeffizienten), wohl aber zeigt sich eine hohe Stabilität innerhalb einer einzigen Unterrichtsstunde (WIECZERKÓWSKI 1965, NICKEL u. FENNER 1974). Hier handelt es sich also um ein relativ instabiles Merkmal, das vielleicht mit anderen Variablen zusammenhängt, die ebenfalls starken Schwankungen unterliegen, wie etwa die jeweilige Stimmungslage des Lehrers. Da eine Beeinflussung durch Befehle vor allem Verhaltensrestriktionen der Schüler bewirken soll, erscheint es plausibel, daß sie etwa mit dem Grad an Gereiztheit, d. h. mit dem Sinken der Frustrationsschwelle des Lehrers, die stark durch situative Momente beeinflußt werden kann, variieren.

Demgegenüber scheint es sich bei den Merkmalen, die um die erste Hauptdimension gruppiert sind, eher um relativ stabile Persönlichkeitsvariablen zu handeln, die von äußeren Faktoren weitgehend unabhängig sind. So ergaben sich z. B. in entsprechenden Untersuchungen für dieselben Lehrer sowohl innerhalb einer Unterrichtsstunde als auch über eine zeitliche Distanz von einer Woche und auch bei wechselnden Unterrichtsfächern relativ übereinstimmende Werte (Stabilitäts- bzw. Retestkoeffizienten, vgl. R. TAUSCH u. a. 1969 b, NICKEL u. SCHLÜTER 1970).

Die Eigenart der Schulklasse und die Alters- bzw. Schulstufe besitzen zwar einen gewissen modifizierenden Einfluß, doch ist er bezüglich der meisten Variablen nicht so gewichtig wie die Eigenart des Lehrers. Das bedeutet: dieselben Lehrer verhalten sich in verschiedenen Klassen und auf unterschiedlichen Schulstufen ähnlicher als verschiedene Lehrer in derselben Klasse (vgl. R. TAUSCH u. a. 1969 b). Als weitere Persönlichkeitsvariablen, die für Art und Ausmaß der Verwirklichung einzelner Verhaltensmerkmale eine Moderatorfunktion besitzen, konnten in den verschiedenen Untersuchungen insbesondere noch Alter und Geschlecht des Lehrers sowie seine Berufserfahrung und sein beruflicher Status ermittelt werden (NELLES-BÄCHLER 1965, R. TAUSCH u. a. 1969 b, NICKEL u. DUMKE 1970, NICKEL u. FENNER 1974).

Diese Ergebnisse legen ebenfalls gewisse Schlußfolgerungen für eine intendierte Änderung des Unterrichts- bzw. Verhaltensstils eines Lehrers nahe. Sie erfordert komplexe Lernvorgänge, die in etwa einer Einstellungs- bzw. Haltungsänderung entsprechen (vgl. 2.5). Dies ist nach bisherigen Erfahrungen nicht allein durch kognitive Lernprozesse im Sinne der Belehrung zu erreichen; dazu bedarf es vielmehr entsprechender Trainingsseminare, die auch gruppendynamische Momente mit einbeziehen sollten (vgl. 6.2).

Literaturempfehlung

- MINSEL, W.-R., KAAZ, S. u. B. MINSEL: Lehrerverhalten I. Unterrichtsziele, Selbstkontrolle, Lenkung. Urban u. Schwarzenberg, München 1976.
- NICKEL, H.: Beiträge zur Psychologie des Lehrerverhaltens. Reinhardt, München 1974.
- NICKEL, H.: Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse – Ein transaktionales Interaktionsmodell. Psychol. Erz. Unterr., 1976, 23, 153–172.
- NICKEL, H. u. E. LANGHORST (Hrsg.): Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie, Huber u. Klett, Bern u. Stuttgart, 1973, III Verhalten des Lehrers.
- TAUSCH, R. u. A.-M. TAUSCH: Erziehungspsychologie. Hogrefe, Göttingen 1973.

5.5. Erziehverhalten und soziale Schicht

Die Sozialisationsforschung widmete in den letzten Jahrzehnten der Frage des Zusammenhangs zwischen der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht sowie bestimmten Formen individuellen Erlebens und Verhaltens besondere Aufmerksamkeit. Zahlreiche empirische Untersuchungen enthalten Belege, die für das Vorhandensein derartiger Beziehungen sprechen. Zu Recht wird allerdings gefordert, daß bei diesen Analysen auf Differenziertheit der Aussagen Wert zu legen ist, will man nicht zum Gefangenen bestimmter schichtspezifischer Stereotypen werden (ZIGLER 1970, S. 87). Nach wie vor diskutiert wird das Problem der Abgrenzung sozialer Schichten, besonders der Unter- und Mittelschicht (z. B. BOLTE u. a. 1966). Als Einteilungskriterien werden zumeist Schulbildung, Beruf und Einkommenshöhe herangezogen, gelegentlich die Wohngegend sowie die Entscheidungsbefugnisse am Arbeitsplatz, obwohl sie sich teilweise zur Kennzeichnung unterschiedlicher Verhaltensformen als wenig relevant erwiesen (vgl. 1.3). Andere Verfahren zur Erhellung ökologischer Bedingungen der familiären Sozialisation werden z. Z. erprobt (vgl. TRUDEWIND 1971, MARJORIBANKS 1973, WALTER 1974).

5.5.1. Ergebnisse zur Frage schichtenspezifischen Elternverhaltens

Der Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und elterlichem Erziehungsstil wurde im Rahmen verschiedener größerer Studien überprüft. Eine der ersten Untersuchungen dieser Art stammt von DAVIS u. HAVIGHURST (1946). Wie sie bei einer Befragung von 200 Müttern in Chicago feststellten, erfolgte die Erziehung der Kinder sozial benachteiligter Schichten während der vierziger Jahre toleranter als die der Kinder der Mittel-

klasse, wobei der Unterschied beispielsweise in einer später einsetzenden sowie großzügiger gehandhabten Entwöhnung und Reinlichkeitserziehung zum Ausdruck kam. Von den Mittelschicht-Kindern wurde früher selbständiges und verantwortliches Handeln erwartet. Im Gegensatz zu der Chicago-Studie beobachteten SEARS u. a. (1957) bei einer etwa zehn Jahre später in Boston durchgeführten Erhebung, daß die Erziehungshaltung von Müttern in der Mittelschicht stärker durch Nachsicht und Milde gekennzeichnet war als in der Arbeiterschicht. Diese größere Toleranz zeigte sich hinsichtlich verschiedener Verhaltensbereiche, so bei aggressiven Äußerungen und sexuellen Spielereien des Kleinkindes sowie wiederum in der Phase der Entwöhnung und Sauberkeitserziehung. Aufgrund psychoanalytischer Hypothesen der Autoren fanden die Entwicklungsabschnitte der frühen Kindheit zunächst besonderes Interesse (vgl. 1.1.3).

Ab 1950 wurden – überwiegend in den USA – häufiger Untersuchungen zur Frage der Schichtabhängigkeit des Erziehungsstils durchgeführt. Die Mehrzahl der Befunde steht im Widerspruch zur Chicago-Studie, sie deuten vielmehr auf eine Übereinstimmung mit SEARS und Mitarbeitern hin. Ähnlich wie bei dieser Untersuchung in Boston findet sich auch in anderen Erhebungen eher in der *Mittelschicht* ein *weniger kontrollierendes*, einschränkendes *Elternverhalten*, obwohl man dort höhere Anforderungen an das Kind stellt (z. B. im Leistungsbereich). Fehlverhaltensweisen werden relativ selten durch körperliche Züchtigung zu verhindern gesucht; statt dessen verwendet man mehr psychologische Erziehungsmaßnahmen, wie vernünftiges Zureden und Argumentieren sowie emotional betonte Beeinflussungsversuche. *Mittelschicht-Kinder* passen sich danach den elterlichen Forderungen eher aus Angst vor Liebesentzug und aus Abneigung gegenüber „Gewissensappellen“ an. Sie *entwickeln* somit vorwiegend *interne Kontrollen zur Verhaltenssteuerung*.

Da die Erziehungsform der Mittelschicht häufig mit einer verstärkten verbalen Aktivität seitens der Eltern verbunden ist, hat sie zumeist positive Auswirkungen auf die Entwicklung der sprachlichen, aber auch anderer kognitiver Fähigkeiten (WEBER 1975, vgl. auch 1.4, KELLER u. a. 1975). Hervorzuheben ist, daß sich diese Sozialisationseffekte oft schon in der frühen Kindheit in nachhaltiger Weise manifestieren (IRWIN 1972 a).

Das *Erziehungsverhalten in der Unterschicht* ist dagegen nach den Befunden verschiedener Untersuchungen *mehr durch restriktive*, auf die Einhaltung äußerer Regeln ausgerichtete *Maßnahmen charakterisiert* und auch häufig mit körperlichen Strafen verbunden. KOHN (1959) fand allerdings keinen Unterschied in der Anwendung physischer Sanktionen, sondern eine Diskrepanz in bezug auf die Art des Anlasses, der zur Strafe führt. Das sei an einem Beispiel verdeutlicht (zit. n. KLAFFKI u. a. 1970, S. 286):

„Zwei Kinder stehen unter der Dusche und waschen sich. Das eine dreht nun heimlich den Kaltwasserhahn zu und verläßt die Dusche. Das andere merkt jedoch die Veränderung der Temperatur gerade noch rechtzeitig und springt heraus, ehe es verbrüht wird.“

Wie KOHN feststellen konnte, strafen in einer solchen Situation Mütter aus der Unterschicht zumeist weniger hart als die der Mittelschicht, weil sie sich nicht primär an der Absicht des Kindes, sondern an den Folgen der Handlung orientieren. Die darin zum Ausdruck kommenden Verhaltenstendenzen stellen ein Merkmal des in besonderer Form kontrollierenden, „autoritären“ Erziehungsstils dar, der nach einer Reihe von Studien innerhalb der sozial schwächeren Schicht häufiger anzutreffen ist (z. B. ELDER 1962, EWERT 1966).

Verschiedene in Deutschland durchgeführte Untersuchungen erbrachten gleichfalls Hinweise dafür, daß Eltern der unteren sozialen Schicht ein eher strenges Erziehverhalten verwirklichen, weniger „großzügig“ und leichter „reizbar“ sind (KEMMLER 1967, POPP 1974). Bei einer Befragung von STAPF u. a. (1972) ergab sich, daß die erlebte mütterliche und väterliche Unterstützung bei Jungen aus Familien mit niedrigerem sozio-ökonomischem Status geringer ist als bei Jungen mit höherem Status. Der Befund dieser Forschergruppe konnte allerdings bei einer anderen deutschen Stichprobe 12- bis 14-jähriger Jungen und Mädchen nicht bestätigt werden (Bonn 1975); danach scheint das Erziehverhalten von der Schichtzugehörigkeit unabhängig zu sein (vgl. auch MINSEL u. FITTKAU 1971).

Zu diesem Problembereich liegen also bisher widersprüchliche Ergebnisse vor. Das kann auf mehrere Gründe zurückzuführen sein. Zum einen ist die Tatsache zu berücksichtigen, daß bei einigen dieser Erhebungen die Informationen mit Hilfe von Eltern-Interviews gewonnen wurden; dieses Verfahren liefert jedoch nur bei Beachtung bestimmter Voraussetzungen genügend zuverlässige und valide Ergebnisse (vgl. KAMINSKI 1970).

Werden statt Interviews standardisierte Fragebögen verwendet, so ist auch dabei die Tendenz nicht auszuschalten, die Antworten in Richtung der von der Gesellschaft erwarteten, „sozial wünschenswerten“ Normen zu formulieren (vgl. 5.1 u. 5.2). Eine weitere Ursache könnte in Unklarheiten der zur Erforschung von Erziehungsstilen verwendeten Begriffe bestehen. So wird z.B. eine so weit gefaßte Kategorie wie elterliche „Nachsicht und Gewährenlassen“ wiederholt mit einem anders akzentuierten Bedeutungsgehalt versehen (vgl. ZIGLER u. CHILD 1969, S. 493).

Schließlich spielt auch die Tatsache eine Rolle, daß die einzelnen Studien zu verschiedenen Erhebungszeitpunkten durchgeführt wurden, die zum Teil zehn und mehr Jahre auseinander liegen. Da Veränderungen im Elternverhalten innerhalb der beiden sozialen Schichten durchaus in unterschiedlicher Ausprägung sowie mit Zeitverschiebungen zur Geltung kommen können (beispielsweise in der Unterschicht später als in der Mittel-

schicht), sind die Differenzen in den Befunden möglicherweise auch durch „epochalpsychologische“ Faktoren bedingt. Nach einer Analyse von BRONFENBRENNER (1965 a) ist etwa für die Zeit zwischen 1930 und 1955 ein Wandel in der elterlichen Erziehungshaltung zu registrieren. Der Autor gelangte zu dieser Schlußfolgerung aufgrund einer systematischen Durchsicht der in jenem Zeitraum zum Thema Familienerziehung veröffentlichten wissenschaftlichen Arbeiten.

Die Veränderungen im Elternverhalten – man spricht von „säkularen Trends“ – können nach BRONFENBRENNER (1965 a, S. 322) folgendermaßen zusammengefaßt werden:

„1. Größere Nachsicht gegenüber den spontanen Wünschen des Kindes; 2. ungewolltere Äußerung der Zuneigung; 3. vermehrtes Vertrauen in indirekte „psychologische“ Bestrafungsmethoden (wie vernünftiges Zureden und Gewissensappell) statt direkter Methoden, wie etwa körperliche Züchtigung, Schelten oder Drohen; 4. infolge der Annäherung an vorwiegend mittelständische Normen und Methoden eine sich verengende Kluft zwischen den sozialen Schichten und den Formen ihrer Kindererziehung.“

Vor allem in der Mittelschicht fand sich in dem erfaßten Zeitraum ein hohes Maß der Übereinstimmung zwischen den von den Eltern angewendeten Erziehungspraktiken und den Empfehlungen der „Experten“, die sich z.B. in Elternzeitschriften und in den Massenmedien zu Fragen der Familienerziehung äußerten. Durch Informationen dieser Art lassen sich wohl Mittelschichteltern eher und wirksamer beeinflussen als Unterschichteltern.

In einem wertvollen Beitrag von WATERS u. CRANDALL (1964) wurden Daten aus den Jahren 1940, 1950 und 1960 in bezug auf die Frage des Zusammenhangs von Schichtzugehörigkeit und mütterlichem Erziehungsstil ausgewertet. Dabei stand Datenmaterial zur Verfügung, das auf direkten Verhaltensbeobachtungen beruhte. Es war von einem Forschungsinstitut für Entwicklungspsychologie in den genannten Jahren jeweils im Rahmen von Hausbesuchen bei drei- bis fünfjährigen Kindern und ihren Müttern erhoben worden. Wie sich zeigte, war im Erziehungsverhalten der Unterschicht-Mütter ein durch die Merkmale „Strenge“ und „Kontrolle“ gekennzeichnete Faktor während des gesamten Erhebungszeitraums stärker ausgeprägt als bei den Müttern der Mittelschicht. Für das Ausmaß und die Intensität der „Zuwendung“ und „Fürsorglichkeit“ fanden sich dagegen keine schichtspezifischen Differenzen. Die Schichtzugehörigkeit hat danach also keinen Einfluß auf den durch emotionale Züge bestimmten Bereich des mütterlichen Verhaltens. Dieser Befund unterstützt die Bedenken gegen eine Verwendung stark verallgemeinernder Begriffe bei der Beschreibung schichtabhängiger Erziehungsformen. Interessant ist weiter-

hin, daß die von WATERS u. CRANDALL (1964) beobachteten Mütter unabhängig von ihrem sozialen Status zwischen 1940 und 1960 in immer geringerem Ausmaß das Kind kontrollierende, strenge Verhaltensweisen einsetzten; ein Trend, der eine Parallele zu der erwähnten Studie von BRONFENBRENNER (1965 a) zeigt.

5.5.2. Kritische Anmerkungen zum Konzept des schichtenspezifischen Erziehungsstils

Angesichts der mangelnden Einheitlichkeit der Ergebnisse zu diesem Forschungsbereich ist die Frage nach vergleichsweise relevanten Befunden nur mit Zurückhaltung zu beantworten. Insgesamt gesehen ist aber wohl in Familien der Unterschicht häufiger ein kontrollierender, restriktiver Erziehungsstil anzutreffen als in der Mittelschicht. Bei der Interpretation dieses Sachverhalts sind jedoch die unter manchen Aspekten ungünstigeren Lebensbedingungen dieser gesellschaftlichen Gruppe zu berücksichtigen (z. B. die Wohnverhältnisse).

Die oft zu beobachtende Tendenz, die Unterschiede *zwischen* den beiden Sozialschichten übermäßig zu akzentuieren, verstellt den Blick für die erhebliche *Variationsbreite innerhalb* jeder der beiden Schichten (ZIGLER 1970, S. 87). So ist es beispielsweise ohne allzu grobe Vereinfachung nicht vertretbar, von „der“ Unterschicht- und „der“ Mittelschicht-Mutter zu sprechen. Das gilt nicht zuletzt im Hinblick auf eine Reihe wichtiger Studien, bei denen sich *keine* bedeutsamen schichtenspezifischen Unterschiede fanden (z. B. LITTMAN u. a. 1957, MILLER u. SWANSON 1958). Fragwürdig dürfte auch die These von der mehr oder weniger generellen „Sozialisationschwäche des Unterschichtvaters“ sein (NEIDHARDT 1968). Schließlich muß auch die Tatsache beachtet werden, daß viele der referierten Untersuchungen in den USA durchgeführt wurden. Diese Befunde sind nicht ohne weiteres auf deutsche Verhältnisse übertragbar, weil vor allem die Arbeiterschicht beider Länder durch unterschiedliche soziologische Merkmale charakterisiert ist. Eine Gemeinsamkeit scheint allerdings darin erkennbar zu sein, daß nicht nur in Amerika, sondern auch in Deutschland eine Entwicklung in Richtung auf eine insgesamt weniger strenge, eher tolerante elterliche Erziehungshaltung zu registrieren ist (BAUMERT 1965, WURZBACHER u. KIPP 1968). Sollte sich diese Tendenz durch weitere Untersuchungen bestätigen lassen, so verlören diejenigen interkulturellen Vergleichsstudien an Gewicht, die einen stärker „autoritären“ Erziehungsstil deutscher Mütter und Väter im Vergleich zu amerikanischen Eltern konstatieren (z. B. DEVEREUX u. a. 1962, WESLEY u. KARR 1968).

Umweltkräfte	Kriterienvariabeln
1. Anforderung an Leistung	1a Elterliche Bildungserwartungen für ihr Kind 1b Sozialer Druck 1c Zielsetzungen der Eltern für sich selbst 1d Vorbereitung und Planung des Bildungsgangs für das Kind 1e Vertrautheit mit den Leistungsfortschritten des Kindes in der Schule 1f Wertlegen auf gute Schulleistungen 1g Elterliches Interesse an der Schule
2. Anforderung an Aktivität	2a Ausmaß und Inhalt von Aktivitäten im Haus 2b Ausmaß und Inhalt außerhäusiger Aktivitäten 2c Ausmaß und Absicht beim Gebrauch des Fernsehens und anderer Medien
3. Anforderung an Intellektualität	3a Zahl der Aktivitäten, die beim Kind Denkprozesse herausfordern 3b Herbeiführen von Gelegenheiten zur Diskussion und zum Nachdenken 3c Gebrauch von Büchern, Zeitschriften und anderer Literatur
4. Anforderung an Selbstständigkeit	4a Freiheit und Ermunterung zum Erkunden der Umwelt 4b Druck auf frühe Selbstständigkeit
5. Anforderung an Sprache (Englisch)	5a Sprachgebrauch (Englisch) und Bekräftigung 5b Gelegenheiten zum Gebrauch der (englischen) Sprache
6. Anforderung an Sprache (Nicht-Englisch)	6a Gebrauch einer nicht-englischen Sprache und Bekräftigung 6b Gelegenheiten zum Gebrauch der (nicht-englischen) Sprache
7. Dominanz des Vaters	7a Teilnahme des Vaters an Aktivitäten des Kindes 7b Rolle des Vaters bei Entscheidungen in der Familie
8. Dominanz der Mutter	8a Teilnahme der Mutter an Aktivitäten des Kindes 8b Rolle der Mutter bei Entscheidungen in der Familie

Tabelle 3: Taxonomie von „Umweltkräften“ und ihren einzelnen Kriterienvariablen (nach MARJORIBANKS 1973, S. 192).

Da das Merkmal „Schichtzugehörigkeit“ oft keine ausreichend differenzierten Aussagen über das Erziehverhalten ermöglicht (vgl. 1.3), versucht man neuerdings, unter Verwendung anderer Kriterien zu befriedigenderen Ergebnissen zu gelangen. Einen wichtigen Ansatz bietet dafür die *Sozio-Ökologie* (vgl. WALTER 1974, TRUDEWIND 1975, SCHNEEWIND 1975). Hier wird den herkömmlichen Status-Indikatoren wie Schulbildung, Beruf und

Einkommen weniger Gewicht eingeräumt; statt dessen ist man bemüht, einzelne Aspekte der „Lernumwelt“ eines Kindes – insbesondere der Situation in der Familie – möglichst präzise zu erfassen. MARJORIBANKS (1972) hat anhand dieses Konzeptes acht „Umweltkräfte“ unterschieden (vgl. Tab. 3). Wie er nachweisen konnte, repräsentieren sie wichtige Bedingungsfaktoren für die Intelligenzentwicklung im Kindesalter. Darüber hinaus konnte er zeigen, daß diese Variablen eine weitaus bessere Gewichtung der für die kognitiven Fähigkeiten des Kindes relevanten Voraussetzungen ermöglichen als das Schichtkriterium.

Dieses Ergebnis sollte indes nicht zu dem umgekehrten Fehlschluß verleiten, die soziale Schicht nunmehr als irrelevantes Kriterium aufzufassen. „Der schwache bis mittelhohe statistische Zusammenhang zwischen globalen Schichtungsmerkmalen und den Leistungen der Kinder darf nicht dazu verführen, die Bedeutung der sozialen Herkunft für die Schul- und Lebenschancen eines Menschen zu unterschätzen“ (WEINERT 1974 b, S. 370). Eine „kumulative Benachteiligung“ von Kindern bestimmter Teilgruppen der sozialen Unterschicht konnte anhand zahlreicher empirischer Untersuchungen aufgezeigt werden (vgl. IRWIN 1972 a, WEINERT 1972, FERDINAND 1973, SIMONS 1973). Die Ursachen für diese Benachteiligung sind in den weniger günstigen Sozialisationsbedingungen dieser Kinder zu suchen, wobei der elterliche Erziehungsstil nur eine, zweifellos aber sehr bedeutsame Einflußgröße, darstellt.

Literaturempfehlung

- EWERT, O.: Erziehungsstile in ihrer Abhängigkeit von sozio-kulturellen Normen. In: HERRMANN, Th. (Hrsg.), Psychologie der Erziehungsstile. Hogrefe, Göttingen 1966.
- WEBER, E.: Erziehungsstile. Auer, Donauwörth 1975⁵.
- ZIGLER, E. u. J. CHILD: Socialization. In: LINDZEY, G. u. E. ARONSON, (Hrsg.), The handbook of social psychology. Addison-Wesley, Reading/Mass. 1969.

6. Verhaltenssteuerung und Verhaltensmodifikation

6.1. Bedingungen, Grundlagen und Verfahren

Die Begriffe „Verhaltenssteuerung“ und „Verhaltensmodifikation“ werden in der wissenschaftlichen Literatur häufig synonym verwendet. Man versteht darunter die systematische Anwendung lernpsychologischer Forschungsergebnisse zur Steuerung und Veränderung des Verhaltens von Individuen mit dem Ziel, bei diesen erwünschtes Verhalten zu fördern oder zu provozieren und unerwünschtes zu unterlassen (vgl. EISERT u. BARKEY 1975, MUTZEK 1976). Darüber hinaus wird der Begriff „Verhaltenstherapie“ häufig auch synonym mit dem Begriff „Verhaltensmodifikation“ verwendet. U.E. beschreiben die Begriffe „Verhaltenssteuerung“ und „Verhaltenstherapie“ jeweils spezifischere Bedingungen bzw. Situationen als der Begriff „Verhaltensmodifikation“, und zwar Verhaltenssteuerung im Sinne von Stimuluskontrolle, Verhaltenstherapie von Modifikation klinisch relevanter Verhaltensauffälligkeiten. Entsprechende Verfahren wurden zunächst in der Psychotherapie systematisch eingesetzt, insbesondere bildeten sie eine wesentliche Grundlage der Verhaltenstherapie (KUHLEN 1972, WOLPE 1972, HALDER 1973, KRAIKER 1974). Die dort inzwischen gewonnenen Erfahrungen und empirischen Forschungsergebnisse werden in den letzten Jahren zusammen mit den Befunden der Lernforschung zunehmend auch auf den „normalen“ Erziehungsvorgang übertragen (vgl. FLORIN u. TUNNER 1970, BELSCHNER u. a. 1973, HIPPLER u. SCHOLZ 1974, HOMME u. a. 1974, PERREZ u. a. 1974, ROST u. a. 1975, MUTZEK 1976).

6.1.1. Institutioneller Rahmen

6.1.1.1. Erziehung

Der umfangreichste Bereich, in dem sich Verfahren der Verhaltenssteuerung und Verhaltensmodifikation realisieren lassen, ist zweifellos der der Erziehung. Im weitesten Sinne läßt sich Erziehung überhaupt als Prozeß einer stetigen Verhaltensmodifikation beschreiben (vgl. 5.1.1.1). Durch vielfältige Lernprozesse sollen das Verhalten und die Bedürfnisstruktur von Individuen – insbesondere von Kindern und Jugendlichen – in Einklang mit dem Verhalten und den Bedürfnissen anderer Personen und den gesellschaftlichen Institutionen gebracht werden. Diese Bemühungen beginnen

bereits sofort nach der Geburt: So wird von den Eltern beispielsweise angestrebt, daß der Säugling in einem regelmäßigen Rhythmus seine Nahrung zu sich nimmt, weil sich dann die Pflegeperson besser darauf einstellen kann. Darüber hinaus findet die Nahrungsaufnahme am Tage statt, um die Pflegeperson nicht in ihrem Schlaf zu stören. An diesen Beispielen wird ersichtlich, daß hier eine Verhaltensmodifikation des Säuglings erfolgt, die versucht, verschiedene Bedürfnisstrukturen in Einklang zu bringen. Dabei handelt es sich um eine noch ziemlich einfache Verhaltenssteuerung, die dann mit fortschreitendem Enkulturations- bzw. Sozialisationsprozeß (vgl. 1.1.1) in zunehmendem Maße komplizierter wird, wie z.B. beim Erwerb motorischer Fertigkeiten (Greifen, Laufen usw.), der Sprache, kooperativen Verhaltens sowie der Lern- und Leistungsmotivation, um nur einige wichtige Verhaltensbereiche zu nennen. Zu den Pflegepersonen treten dann mehr und mehr außerfamiliäre Bezugspersonen sowie verschiedene Institutionen hinzu (z.B. Kindergarten, Schule, Berufsausbildung, Berufskollegen, Vorgesetzte am Arbeitsplatz, Medien u. a.), die alle das Verhalten des heranwachsenden Individuums steuernd und modifizierend beeinflussen.

6.1.1.2. Psychotherapie

Da sowohl Erziehung als auch Psychotherapie Änderungen des Verhaltens und Erlernens eines Individuums anstreben (vgl. TAUSCH u. TAUSCH 1973, R. TAUSCH 1974, MINSEL 1974), ist die Grenze zwischen diesen beiden Bereichen durchaus fließend. Eine Unterscheidung läßt sich bestenfalls schwerpunktmäßig im Hinblick auf den Ausprägungsgrad des unerwünschten Verhaltens – häufig auch als auffälliges, störendes oder unnormales Verhalten bezeichnet – treffen. Im Sinne einer solchen graduellen Abstufung könnte man pauschal sagen, in der Erziehung werden leichtere, in der Therapie dagegen schwerere, klinisch relevante Verhaltensauffälligkeiten mit entsprechenden Verfahren angegangen.

Innerhalb der verschiedenen psychotherapeutischen Methoden bedient sich vor allem die Verhaltenstherapie am konsequentesten der lernpsychologischen Forschungsergebnisse zur Änderung von sog. Fehlverhalten (vgl. z.B. HALDER 1973, KRAIKER 1974). Auf die entsprechenden Verfahren soll im weiteren nur insoweit eingegangen werden, als diese auch im pädagogischen Bereich Verwendung finden; ein erheblicher Teil muß daher in diesem Zusammenhang unberücksichtigt bleiben. Der daran interessierte Leser sei auf die einschlägige Literatur verwiesen (BLÖSCHL 1969, KUHLEN 1972, WOLPE 1972, HALDER 1973, KRAIKER 1974).

6.1.1.3. Werbung

Als weiterer wichtiger Bereich, der sich der verschiedensten Methoden der

Verhaltenssteuerung bedient, ist die Werbung zu nennen. Auch hier werden die Ergebnisse psychologischer Forschung konsequent eingesetzt, um das Verhalten von Menschen zu beeinflussen, sei es mit dem Ziel, Bedürfnisse für spezielle Konsumgüter zu wecken oder eine bestimmte soziale, politische, ökonomische Einstellung aufzubauen oder zu verstärken.

6.1.1.4. Verhaltensmodifikation am Arbeitsplatz

Führungspersonen in Industrie und Handel werden heutzutage u. a. systematisch in Verfahren der Verhaltenssteuerung ausgebildet, um sie in die Lage zu versetzen, Untergebene in bestmöglicher Weise an die Bedürfnisse der Arbeitsplätze und auch an die Interessen des Betriebes anzupassen (vgl. 4.2). Letztere bestehen insbesondere darin, eine optimale Kosten-Nutzen-Relation herzustellen. Einfluß auf das Verhalten einzelner nimmt auch die Gruppe der Kollegen am Arbeitsplatz, wie überhaupt Gruppenprozesse und Gruppennormen eine wichtige Rolle bei der Steuerung des Verhaltens spielen (vgl. 3.2).

6.1.2. Grundlagen der Verhaltensmodifikation

Als Grundlage der Verhaltenssteuerung und Verhaltensmodifikation können die Forschungsergebnisse verschiedener psychologischer Disziplinen herangezogen werden wie Lernpsychologie (reaktives und operantes Konditionieren, Modelllernen, Imitationslernen, Regellernen), Verhaltenstherapie, Verhaltensanalyse, Verstärkungssysteme, Kontingenzverträge, Selbstkontrolle, Sozialpsychologie (Einstellungsänderung, Differenzierung der sozialen Wahrnehmung, Gruppendynamik) und Kommunikationstheorie. Auf diese Grundlagen soll hier nur kurz eingegangen werden, da sie bereits an anderer Stelle ausführlich dargestellt wurden. Insbesondere sei dazu verwiesen auf Bd. I, 2.1 u. 2.2 sowie auf 3.1 u. Bd. IV, 1.2.

6.1.2.1. Lernpsychologische Voraussetzungen

Die wichtigsten lernpsychologischen Voraussetzungen für die Verhaltensmodifikation in Erziehung und Therapie sollen im folgenden noch kurz dargestellt und auf die hier vorliegende spezielle Problematik eingegangen werden.

(1) *Bestrafung*: Die Bestrafung unerwünschten Verhaltens dürfte in der erzieherischen Alltagspraxis die häufigste Form der Verhaltenssteuerung darstellen. Aus den Forschungsergebnissen der Lernpsychologie kann jedoch abgeleitet werden, daß dieses Verfahren mit Risiken verbunden ist. So reagiert der Bestrafte in der Regel mit stark unlustbetonten Gefühlen wie Unterlegenheitsgefühl, Angst, Ärger u. ä. Darüber hinaus wirkt der

Strafende als Modell für aggressives Verhalten, das im Wege des Modelllernens gelernt und später nachgeahmt wird (vgl. BANDURA u.a. 1961, WALTERS u. WILLOWS 1968). Neben der erwünschten Wirkung können daher zahlreiche Nebenwirkungen auftreten, die zu unerwünschten und nicht vorhersehbaren Änderungen des Verhaltens führen können, wie die Steigerung von Aggressivität, Angst, Lügen, bis hin zu psychosomatischen Störungen. Der Einsatz von Strafstimuli erweist sich bestenfalls bei sofortiger und konsequenter Darbietung als vorübergehend erfolgreich. Ein Ausbleiben der Bestrafung in Fällen, in denen sie das Individuum sonst erwartet, kann als negative Verstärkung erlebt werden, die das Verhalten wieder festigt. Da ein solches Vorgehen vom Erzieher jedoch kaum realisiert werden kann, ist Bestrafung schon aus diesem Grund kein geeignetes Mittel, unerwünschtes Verhalten aus dem Repertoire eines Individuums zu tilgen (vgl. KUHLEN 1972). Außerdem verliert eine Bestrafung an Wirkung, wenn sie nicht in ihrer Intensität nach und nach gesteigert wird, das wiederum müßte die ungünstigen Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung noch erhöhen. Doch trotz dieser unerwünschten Effekte wird das Strafen von vielen Erziehern als eine geeignete Methode betrachtet, das Verhalten von Kindern und Jugendlichen zu modifizieren.

(2) *Belohnung und Verhaltensformung*: Das alleinige Bestrafen eines unerwünschten Verhaltens gibt dem bestraften Individuum noch keinen Hinweis darauf, welches Verhalten erwünscht ist. Diese kann es nur erhalten, wenn es für „richtiges“ positiv verstärkt wird. Daher hat sich wesentlich wirksamer als Bestrafung die folgende Kombination erwiesen: Ignorieren des unerwünschten und positives Verstärken des erwünschten Verhaltens. Allerdings ist es bei komplexen Verhaltensweisen praktisch unmöglich, schon in den ersten Versuchen das erwünschte Verhalten vollständig zu realisieren. Da aber vergebliche Versuche von dem Betroffenen leicht als Mißerfolge erlebt werden können, die wiederum von negativen Gefühlen begleitet sind, kann sich das im Sinne von Strafreizen auswirken. Die Folge ist, daß die Person immer seltener versucht, dieses Verhalten überhaupt zu äußern. Damit verringert sich gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit, daß künftig das „richtige“ Verhalten auftritt. Diese Effekte lassen sich durch Anwendung des Prinzips der Verhaltensformung nach SKINNER vermeiden (vgl. Bd. I, 2.1). Danach sollte zunächst jeder Versuch in die erwünschte Richtung sofort positiv verstärkt werden. Sind die Kriterien für eine Verstärkung zunächst sehr niedrig angesetzt, so werden sie im Verlaufe der Fortschritte des Individuums immer höher festgelegt. Zuletzt wird nur noch das gesamte erwünschte Verhalten verstärkt. Mit dieser Methode läßt sich die Phase des Versuch- und Irrtumslernens relativ schnell und ohne die unbeabsichtigten Nebenwirkungen abschließen. Wenn dabei dann nach und

nach zur intermittierenden Verstärkung (vgl. Bd. I, 2.1) übergegangen wird, kann das erwünschte Verhalten relativ gut gefestigt werden. Dabei kommen materielle, soziale, Handlungs-, primäre und sekundäre Verstärker in Frage, sowie das von PREMACK (1959, 1965) aufgestellte Verstärkungsprinzip. Dieses beinhaltet die Beobachtung, daß jedes Verhalten mit hoher Auftretenswahrscheinlichkeit (HPB = high probability behavior) für ein Verhalten mit niedriger Auftretenswahrscheinlichkeit (LPB = low probability behavior) als Verstärker wirksam werden kann. Nach HOMME u. a. (1974) läßt sich als HPB jede Aktivität verwenden, die dem Individuum lieber ist als das geforderte Verhalten. Insofern kann das lustvolle Erlebnisspiel von Kindern als Verstärker für das vorhergehende Erledigen der Hausaufgaben dienen.

(3) *Modellernen*: Das Modellernen (Imitationslernen) ist eine weitere wichtige Methode zur Modifizierung des Verhaltens. Wie zahlreiche Untersuchungen nachgewiesen haben, können Modelle, deren Verhalten beobachtet und gelernt werden soll, auch über Medien vermittelt werden (vgl. BANDURA u. a. 1963 b, KUHN u. a. 1967, WALTERS u. WILLOWS 1968, CHARLTON u. a. 1974). Insbesondere für das Erlernen von sozialen Verhaltensweisen ist das Modellernen von entscheidender Bedeutung, und zwar häufig in stärkerem Ausmaß als die vom Erzieher bewußt verwendeten Bestrafungen oder Belohnungen. Modelle, die sich kooperativ im sozialen Kontakt verhalten, können daher systematisch eingesetzt werden, um das kooperative Sozialverhalten von Kindern zu fördern. Da auch der Erzieher als Modell wirksam wird, ist es bedeutsam, daß er sich beispielsweise selbst kooperativ verhält, wenn er entsprechendes Verhalten bei Kindern erreichen will.

Eine weitere wichtige Funktion kommt der Eigenart des Modells dann zu, wenn ein neues Verhalten aufgebaut werden soll. Dieser Aufbau wird wesentlich durch die Anwesenheit von Modellen erleichtert, die über die spezifischen angestrebten Verhaltensweisen bereits verfügen, weil andere Personen ohne eine entsprechende Beobachtung kaum in der Lage wären, von sich aus Ansätze dieses Verhaltens zu äußern, die dann sukzessiv verstärkt werden könnten.

Auch die mit dem Modellernen verwandte stellvertretende Bekräftigung ist für die Verhaltensmodifikation in der Erziehung von Bedeutung (vgl. BANDURA u. a. 1963 a), da sie die beobachtende Person darüber informiert, welches Verhalten erwünscht und welches unerwünscht ist, ohne daß sie selbst dieses Verhalten äußern und entsprechende Erfahrungen machen muß. Stellvertretende Bekräftigung läßt sich z. B. ebenso wie das Modellernen für den Aufbau kooperativen Sozialverhaltens systematisch verwenden.

Neben der stellvertretenden Bekräftigung wird häufig auch die stellvertretende Bestrafung von Erziehern praktiziert. Trotz einer begrenzten Wirksamkeit dieser Methode gelten auch hier dieselben Bedenken, die bereits generell zur Wirkung von Bestrafung ausgeführt wurden. Wegen der ungünstigen und nicht kontrollierbaren Nebenwirkungen sollte dieses Verfahren nicht für eine systematische Verhaltensmodifikation eingesetzt werden.

(4) *Durch Regeln gesteuertes Verhalten*: Ein durch Regeln oder Informationsvermittlung gesteuertes Verhalten stellt ebenfalls eine effektive Methode der Verhaltensmodifikation dar (SKINNER 1974). Die Effizienz der Verhaltenssteuerung mit Hilfe von Regeln hängt von den folgenden Bedingungen ab:

- Verschiedene Regeln dürfen nicht widersprüchlich sein, denn das hat Verhaltensunsicherheit zur Folge,
- Die Regeln sollten durch entsprechende Verhaltensweisen oder Modelle, die imitiert werden können, operationalisiert sein, damit sie in adäquates Verhalten umgesetzt werden können.

Wirksamer für die Verhaltensmodifikation scheinen in vielen Fällen aber die Konsequenzen zu sein, die auf ein Verhalten folgen, denn im Konfliktfall zwischen diesen verschiedenen Lernarten setzt sich meistens das direkt verstärkte Verhalten durch (vgl. SKINNER 1974). Trotzdem wird die Vermittlung von Regeln und Informationen mit dem Ziel der Verhaltenssteuerung in der Erziehung und insbesondere in der Berufsausbildung wegen gewisser Vorteile bei der Anwendung häufig eingesetzt. Diese bestehen vor allem darin, daß Regeln und Informationen in solchen Situationen ein adäquates Verhalten erzeugen können, in denen direkte Verstärkungen oder unmittelbare Bestrafungen nicht oder nur schwer möglich bzw. wenig ökonomisch sind. Dies gilt z.B. für adäquates Verhalten im Straßenverkehr.

6.1.2.2. Veränderung von Einstellungen

Viele Verhaltensweisen können auf Einstellungen (Verhaltensdispositionen) zurückgeführt werden (vgl. 2.1). Wenn man daher Verhalten anderer modifizieren soll, müßte dieses auch dadurch möglich sein, daß man die zugrundeliegenden Einstellungen verändert. Da Einstellungen in enger Verbindung mit sozialen Wahrnehmungen und Gruppennormen stehen, versucht man in der Erzieherausbildung vor allem durch entsprechende Trainingsseminare eine Veränderung von Einstellungen zu erzielen (vgl. 6.2). Dabei bedient man sich u. a. der Sensibilisierung der Wahrnehmung für bestimmte Verhaltensweisen sowie insbesondere gruppendynamischer

Prozesse. Bezüglich der grundlegenden Probleme, Möglichkeiten und Verfahren von Einstellungsänderungen sei auf 2.5 verwiesen.

6.1.3. Verfahren

6.1.3.1. Verhaltensanalyse

Die systematische Verhaltensmodifikation setzt eine ausführliche Analyse der Ausgangssituation voraus (vgl. BAYER 1974, SCHULTE 1974). Wenn daher ein Erzieher ein unerwünschtes Verhalten modifizieren will, muß er sowohl dieses als auch das erwünschte Verhalten genau operationalisieren und die Verstärker auswählen, die von der betreffenden Person als positive Bekräftigung erlebt werden. Pauschale Angaben wie: Fritz ist aggressiv, Gaby ist unselbständig u. ä. sind in dieser Form völlig unzureichend. Notwendig sind vielmehr eindeutige, voneinander abgrenzbare Verhaltensbeschreibungen in beobachtbaren (operationalisierten) Begriffen. Ein derartiges Vorgehen sei an einem Beispiel von PERREZ u. a. (1974, S. 10) demonstriert:

<u>Pauschale Charakterisierung</u>	<u>Verhaltensbeschreibung in Beobachtungsbegriffen (Operationalisierung)</u>
Nervosität	auf dem Stuhl umherrutschen; ständiges Kratzen an verschiedenen Körperstellen usw.
Unselbständigkeit	nicht allein anziehen am Morgen; Hausaufgaben nur auf Aufforderung machen usw.
Selbständigkeit	allein anziehen am Morgen; unaufgefordert Hausaufgaben machen usw.
Trödelei	länger als 7 Minuten zum Anziehen am Morgen brauchen; mehr Zeit für das Essen als Familie brauchen usw.
Aggressivität	verbale Drohungen gegenüber anderen Kindern; schlagen und stoßen usw.
Mangelnde Konzentration	Anzahl des Aufstehens von den Schulaufgaben weg während einer bestimmten Zeit; Häufigkeit des Sprechens über aufgabenfremde Bereiche während des Unterrichts usw.

Die genaue Beschreibung des unerwünschten und erwünschten Verhaltens muß darüber hinaus noch durch weitere Angaben ergänzt werden, z. B. unter welchen Umständen, wie häufig, in welchem Ausmaß dieses Verhalten auftritt. Erst durch ein solches möglichst detailliertes Vorgehen wird der Erzieher in die Lage versetzt, die folgenden zu einer systematischen Verhaltensmodifikation erforderlichen Maßnahmen zu realisieren:

- Ansätze des erwünschten Verhaltens systematisch positiv zu verstärken,
- nichtbewußte Verstärkungssysteme aufzudecken,
- ungewollte Verstärkungen zu vermeiden,
- für das betreffende Individuum positiv wirksame Verstärker zu entdecken, die systematisch zur Verhaltensmodifikation eingesetzt werden können,
- Behandlungserfolge festzustellen bzw. den jeweiligen Stand der Bemühungen wahrzunehmen und die zukünftigen Maßnahmen daran auszurichten.

Eine derart genaue Verhaltensbeschreibung setzt eine sorgfältige Verhaltensbeobachtung voraus (vgl. HOFFMANN 1973, MUTZEK 1975). Dabei wird insbesondere die zeitlich begrenzte stichprobenartige Beobachtung verwendet. Diese kann wenige Minuten, aber auch mehrere Stunden umfassen. Bei längeren Beobachtungsstichproben hat es sich als vorteilhaft erwiesen, sie noch einmal in kürzere Intervalle zu unterteilen, in denen die Häufigkeit des Verhaltens schriftlich fixiert wird, beispielsweise zehn Sekunden bis hin zu mehreren Minuten (vgl. dazu PERREZ u. a. 1974).

Da der Beobachter überfordert ist, wenn er alle Aktivitäten registrieren soll, muß eine Auswahl der für die jeweilige Fragestellung wichtigen Verhaltensweisen getroffen werden. Durch ein solches Vorgehen wird zugleich auch die Objektivität der Verhaltensbeobachtung wesentlich erhöht. Diese läßt sich überhaupt nur dann feststellen, wenn mindestens zwei neutrale Beobachter dasselbe Verhalten unabhängig voneinander zur gleichen Zeit erfassen. Da die Anwesenheit von Beobachtern zusätzliche Probleme aufwirft (vgl. ZIFREUND 1966, FENNER 1973), sollte die Registrierung des Verhaltens möglichst mit einem Video-Rekorder erfolgen, dessen Aufzeichnungen wiederholt von beliebig vielen Beobachtern betrachtet werden können und außerdem eine begrenzte Auswahl der zu beobachtenden Verhaltensweisen ermöglichen (vgl. 5.1.2.3).

6.1.3.2. Verstärkungstechniken

Wenn ein Erzieher Verstärkungstechniken zur systematischen Verhaltensmodifikation einsetzen will, so muß er sich überlegen, welche Verstärker er verwenden soll. Um den größtmöglichen Erfolg erzielen zu können, wird er sog. „mutmaßliche Verstärker“ (KLAUER 1973) verwenden, da er im Einzelfall ja nicht genau wissen kann, welche Konsequenz bei dem betreffenden Individuum als positiver Verstärker wirksam wird. Als solche eignen sich insbesondere soziale Verstärker wie Lob, Ermutigung, emotionale Zuwendung u. ä. Diese sind für den Erzieher relativ leicht und ohne besondere Schwierigkeiten anwendbar. Wenn soziale Verstärker keine Wirkung haben sollten, muß er andere Verstärker wie beispielsweise primäre und/oder materielle Verstärker einsetzen. Da der Einsatz primärer und materieller Verstärker relativ leicht zu Sättigungseffekten führen und ihre Verwendung mit recht erheblichen Kosten verbunden sein kann, werden häufig sekundäre Verstärker mit geringem materiellen Wert eingesetzt. Derartige Verstärkungstechniken haben sich als „token-Systeme“ vor allem

im klinischen Bereich sowie in Sonderschulen bewährt (vgl. KUHLEN 1972, O'LEARY u. DRABMAN 1971). Für den englischen Ausdruck „token“ gibt es keinen adäquaten deutschen Begriff. Es handelt sich dabei um sekundäre Verstärker, die Geld-Charakter besitzen, da eine bestimmte Menge von dem Inhaber für primäre und sekundäre Verstärker eingetauscht werden kann, z. B. für Süßigkeiten, begehrte Gegenstände, angestrebte Aktivitäten u. ä. Als „tokens“ dienen häufig farbige Plastikchips, sie können aber auch Sternchen oder Punkte sein, die in eine Liste eingetragen werden.

Token-Systeme werden überwiegend zur positiven Verstärkung erwünschten Verhaltens verwendet, gelegentlich aber auch zur Bestrafung unerwünschten Verhaltens, und zwar durch Entzug der Verstärker, d. h. es werden Chips zurückgegeben bzw. Punkte wieder abgezogen (vgl. KUHLEN 1972, HIPPLER u. SCHOLZ 1974, EISERT u. BARKEY 1975). Auch die traditionellen Schulnoten stellen in gewisser Weise ein solches Token-System dar. Diese haben aber gegenüber den speziellen „tokens“ den erheblichen Nachteil, daß zwischen Verhalten und Verstärkung oft ein längerer Zeitraum liegt; eine entscheidende Grundregel des positiven Verstärkens besteht aber gerade darin, daß die Verstärkung unmittelbar auf ein bestimmtes (erwünschtes) Verhalten erfolgen muß, damit ein logischer Zusammenhang zwischen Verhalten und Verstärkung hergestellt werden kann.

Um ein Token-System in Gang zu setzen, sollten folgende Regeln beachtet werden (vgl. KAZDIN u. BOOTZIN 1972):

- Sowohl unerwünschtes wie erwünschtes Verhalten müssen operational definiert sein, damit Verstärkungen exakt eingesetzt werden können (vgl. Verhaltensanalyse),
- die erwünschten Verhaltensweisen sollten möglichst unvereinbar mit den unerwünschten sein,
- die „tokens“ müssen zu sekundären Verstärkern gemacht werden; meistens reicht dafür die mündliche Instruktion aus,
- die Regeln des Token-Systems müssen bekannt sein,
- damit das System wirksam wird, soll die Verstärkung jeweils unmittelbar erfolgen (HIPPLER u. SCHOLZ 1974),
- je nach Ausprägungsgrad des erwünschten Verhaltens muß nach verschiedenen Verstärkungssystemen vorgegangen werden (vgl. dazu die Abschnitte Verhaltensformung und Verstärkungsstrategien),
- die Art der einzutauschenden Verstärker muß auf das betreffende Individuum abgestimmt sein,
- es muß eine größere Anzahl von Eintauschverstärkern vorhanden sein, damit Sättigungseffekte vermieden werden,
- die Token-Verstärker sollten mit anderen Lernarten, wie beispielsweise Modelllernen, kombiniert werden.

Probleme treten u. a. dadurch auf, daß Token-Systeme nicht unbegrenzt angewendet werden können. So entstehen z. B. bei materiellen Verstärkern

u. U. relativ hohe Kosten, auch Beobachter des Verhaltens sind nicht unbegrenzt verfügbar. Es ist aber notwendig, die „tokens“ durch andere Verstärker wie soziale und Handlungsverstärker zu ersetzen oder durch solche, die sich in der natürlichen Umwelt des betreffenden Individuums anbieten. Darüber hinaus kann auch das PREMACK-Prinzip mit Erfolg eingesetzt werden. Eine der besten Möglichkeiten, mit dem ein einmal mit einem Token-System aufgebautes Verhalten aufrechterhalten werden kann, besteht in der Überführung in ein System der Selbstkontrolle (KANFER 1970).

6.1.3.3. Selbstkontrolle

Bei der Selbstkontrolle übernimmt das Individuum eine aktive Rolle bei der Lösung seines problematischen Verhaltens. Es wird ihm mehr und mehr die Verantwortung für die Beobachtung, Aufzeichnung, Analyse und die gezielte Modifikation seines Verhaltens übertragen. Hier handelt es sich um eine echte Alternative zu den Methoden der äußeren Kontrolle in der Verhaltensmodifikation, die in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat (vgl. HARTIG 1974, EISERT u. BARKEY 1975, MUTZEK 1976). Unter Selbstkontrolle versteht man einen Vorgang, „bei dem ein Individuum in einer Konfliktsituation, in der für eine bestimmte Reaktion sowohl positive als auch negative Konsequenzen zu erwarten sind, durch eigenständiges Einleiten einer alternativen Verhaltensweise die Auftretenswahrscheinlichkeit des konflikthaftern Verhaltens verändert“ (HARTIG 1973, S. 327). Der entscheidende Vorteil dieser Strategie ist darin zu sehen, daß zur Aufrechterhaltung der Verhaltensänderungen die äußere Kontrolle erheblich herabgesetzt werden kann und trotzdem eine Verhaltenskontrolle gerade in solchen Situationen möglich ist, in denen sie sich nicht von außen durchführen läßt. Das Individuum erhält die Möglichkeit, in späteren Krisensituationen vorbeugende Maßnahmen zu ergreifen oder neu auftretende Verhaltensprobleme bereits im Ansatz ihrer Entstehung eigenständig anzugehen; das stellt ein besonders effektives Vorgehen dar. Das wesentlichste Ziel dieses Verfahrens besteht also darin, daß die Steuerungsfunktionen nach und nach von dem Individuum selbst übernommen werden.

Das ist überall dort von Bedeutung, wo Verhaltensweisen aufgebaut werden sollen, die später kaum äußere Unterstützung erhalten und durch gegenteilige Alltagserfahrungen wieder verlorengehen können. Dieses Problem ergibt sich z. B. in spezifischer Weise bei der Erzieherausbildung. Deshalb ist es eine vordringliche Aufgabe von Trainingsseminaren für Lehrer und auch andere Erziehergruppen, geeignete Systeme zur Selbstverstärkung und Selbstkontrolle des Verhaltens zu entwickeln (vgl. NICKEL 1976 b, WOLLSCHLÄGER u. a. 1976, vgl. auch 5.4.1.3).

Bei der Durchführung eines derartigen Programms zur Selbstkontrolle lassen sich ähnlich wie bei der Fremdkontrolle mehrere Schritte unterscheiden (KANFER 1970, HARTIG 1974, TEEGEN u. a. 1975):

- Genaue Verhaltensanalyse (einschließlich der vorausgehenden und nachfolgenden Bedingungen) unter Verwendung von Selbstbeobachtung und Selbstprotokollierung, die vorher eingeübt werden,
- Planung und Auswahl der Strategien und Techniken der Verhaltensmodifikation sowie der Abschluß des verhaltensmodifikatorischen Vertrages, bei dem sich beide Partner zur Ausführung bestimmter Verhaltensweisen und zu den Konsequenzen für Einhaltung und Verstoß verpflichten (KANFER u. KAROLY 1971, 1972),
- Ausführung des Plans und die Verstärkung dieser Ausführung.

Dieses Verfahren hat sich über die Verhaltenstherapie hinaus auch in der Schule bewährt (GLYNN u. a. 1975).

6.1.3.4. Kontingenzverträge

In den Ausführungen zur Selbstverstärkungskontrolle wurde bereits ein weiteres System der Verhaltensmodifikation angesprochen, das der Kontingenzverträge. Es handelt sich hier um Übereinkommen zwischen verschiedenen Partnern nach dem Schema „Wenn du X tust, wirst Du Y erhalten oder tun können“. Dieser Vertrag spezifiziert im wesentlichen folgendes (vgl. EISERT u. BARKEY 1975, MUTZEK 1976):

- Die Art und die Menge der zu lösenden Aufgaben bzw. des Lernstoffs oder eines bestimmten Verhaltens,
- Beurteilungskriterien für den Erfolg einer Handlung,
- Art und Menge der positiven Verstärker bzw. des Entzugs von Verstärkern.

In den Verträgen kann sowohl mit materiellen als auch mit sozialen oder anderen Verstärkern gearbeitet werden. Dabei läßt sich ebenfalls das von PREMACK (1959, 1965) aufgestellte Prinzip erfolgreich einsetzen (vgl. HOMME u. a. 1974). So kann z. B. ein Vertrag unter Verwendung des PREMACK-Prinzips etwa folgendermaßen aussehen: „Wenn Du Deine Rechenaufgaben erledigst, darfst Du anschließend Fußball spielen.“ Dabei werden dem Kind keine Zeitgrenzen gesetzt. Auch wenn es sehr lange für die Lösung der Aufgaben braucht, darf es die von ihm gewünschte Aktivität ausführen.

Das Verfahren, Verhaltensmodifikation mittels derartiger Verträge zu erzielen, sind zwar für Erzieher kein absolutes Novum. HOMME spricht daher auch von „Großmutter's Gesetz“. Das Entscheidende ist aber, daß der Vertrag positiv formuliert ist und nicht negativ, wie die meisten der in der Erziehung üblichen Verträge: Wenn Du nicht X tust, gibt's Fernsehverbot“. Hier wird anstelle des Belohnungsprinzips das Prinzip der Be-

strafung verwendet, das sich für eine Verhaltensmodifikation aus bereits ausgeführten Gründen wenig eignet (vgl. 6.1.2.1) im Gegensatz zum Prinzip der positiven Verstärkung.

Derartige Verträge können grundsätzlich sowohl mit Einzelpersonen als auch mit Gruppen abgeschlossen und außerdem mit Token-Systemen verknüpft werden.

So konnte beispielsweise ein Mathematiklehrer in seiner Klasse, die eine mangelhafte Konzentration während des Unterrichts aufwies, eine wesentliche Verbesserung dadurch erreichen, daß er bei entsprechender Konzentration der Schüler den Unterricht zehn Minuten früher beendete und für jede Störung diesen um eine Minute verlängerte. Die 10 Minuten zur freien Verfügung der Schüler wurden nach dem PREMACK-System zum Verstärker für das Konzentrationsverhalten während des Unterrichts. Der Erfolg dieses Vorgehens war verblüffend. In der um zehn Minuten verkürzten Unterrichtszeit wurde mehr Lehrstoff bewältigt als vorher.

Auch bei Kontingenzverträgen sollte die Fremdkontrolle durch eine Selbstkontrolle abgelöst werden, d.h. Erzieher-kontrollierte Verträge sollten in Schüler-kontrollierte Verträge übergehen (HOMME u. a. 1974). Grundsätzlich gelten für die Kontingenzverträge die gleichen Regeln wie für die Token-Systeme, als da sind: sofortige Belohnung, intermittierende Verstärkungsstrategie usw.

Probleme können bei Kontingenzverträgen dann entstehen, wenn das vereinbarte Ziel nicht erreicht wird. Daher muß vor der Vereinbarung exakt festgestellt werden, was das betreffende Individuum tatsächlich leisten kann. Außerdem ist die Schwierigkeit der gestellten Aufgabe so zu wählen, daß sie in mindestens 50% der Fälle erfolgreich bewältigt wird. Schließlich sollte besonders darauf geachtet werden, daß eine konsequente Kontrolle erfolgt, da sonst die Gefahr besteht, daß unerwünschte Verhaltensweisen unterstützt werden.

6.1.4. Probleme der praktischen Verwirklichung

6.1.4.1. Probleme der Zielsetzungen

Bei der Klassifizierung von Verhalten als unerwünscht, auffällig, störend usw. wird die Problematik deutlich, die in den Normen besteht, welche ein Verhalten in dieser Weise klassifizieren; denn diese sind u. a. abhängig von gesellschaftlichen Wertvorstellungen, Bedürfnissen und den persönlichen Einstellungen der Erzieher.

Ein Lehrer, der beispielsweise Ruhe und Ordnung im Unterricht als wichtigste Bedingung für das Lernen betrachtet, wird Gespräche zwischen Schülern selbst dann als störend beurteilen, wenn diese mit dem Unterrichtsgegenstand in Beziehung stehen. Er wird daher versuchen, das Verhalten der Schüler zu modifizie-

ren, indem er beispielsweise strafend eingreift. Ein anderer Lehrer, der es dagegen gerade als wünschenswert betrachtet, wenn sich die Schüler im Gespräch untereinander mit dem Lehrstoff auseinandersetzen, wird nicht nur keine Veranlassung finden, dieses Verhalten zu ändern, sondern im Gegenteil die Schüler sogar dazu ermuntern.

Ein weiteres Problem besteht darin, daß Erzieher häufig versuchen, lediglich das auffällige Verhalten zu modifizieren, insbesondere dann, wenn sie sich selbst dadurch gestört fühlen. Dies ist vermutlich der Grund dafür, daß den Erziehungsberatungsstellen und Schulpsychologischen Diensten eine wesentlich höhere Zahl von aggressiven und motorisch unruhigen Kindern gemeldet wird als von gehemmten und ängstlichen, obwohl beide Verhaltensauffälligkeiten etwa gleich häufig zu beobachten sind und Schüler dadurch im gleichen Maße gehindert werden, im Unterricht ihre geistigen Fähigkeiten voll einzusetzen.

Ethische Bedenken, die immer wieder gegen die Verhaltensmodifikation erhoben werden, können sich daher nicht auf die Prinzipien und Methoden der Lernpsychologie beziehen, sondern sie müssen den angestrebten Zielen gelten, für die diese Techniken u. U. eingesetzt werden können. Der oft erhobene Vorwurf der Dressur, der Degradierung des Menschen zu einer Reiz-Reaktions-Maschine ist insofern unberechtigt, als eine Steuerung und Modifikation des Verhaltens zu jeder Zeit in der Erziehung stattfindet. In den meisten Fällen erfolgt sie allerdings unreflektiert und unkontrolliert (vgl. NICKEL 1976 b). So sind dann auch die meisten Verhaltensauffälligkeiten und -störungen auf solche unkontrollierten und ungewollten Verhaltenssteuerungen zurückzuführen.

Nicht selten scheitern die Bemühungen des Erziehers, unerwünschtes Verhalten zu verhindern, auch daran, daß sowohl bewußte und rational begründete als auch unreflektierte und nichtbewußte Ziel- und Wertvorstellungen wirksam werden. Beide können u. U. miteinander unvereinbar sein. Das hat zur Folge, daß die Verhaltensmodifikation trotz der bewußten Anwendung der Lernprinzipien nicht gelingt. In der Terminologie der Kommunikationstheorie spricht man von einer paradoxen Interaktion bzw. von einer sog. Doppelbindung (double bind; vgl. WATZLAWICK u. a. 1971). Gemeint ist damit die Tatsache, daß der Empfänger (hier das Kind) zwei miteinander unvereinbare Signale erhält.

So kann ein Kind beispielsweise folgende Informationen von seiner Mutter empfangen: Einerseits sagt sie: „Schreib’ den Aufsatz so, wie Du es für richtig hältst“ (Förderung von Selbständigkeit), gleichzeitig wippt sie nervös mit ihrem Fuß und in ihrer Stimme klingt unterschwellig die Drohung mit: „Mach es ja genau so, wie ich es für richtig halte“ (Förderung von Unselbständigkeit, Abhängigkeit).

Diese zweite Information wird vom Kind meistens aufgrund früherer Erfahrungen mit seiner Mutter aus ihrem Ausdrucksverhalten (Spannung, Nervosität, Stimmführung) geschlossen, und häufig bestätigt sie sich auch dann, wenn die Mutter kurze Zeit später handelnd eingreift.

Diese Situation ist relativ typisch für bewußte und nichtbewußte Ziele bei der Verhaltenssteuerung: Die Mutter hat gelernt, daß Kinder zur Selbständigkeit erzogen werden sollten. Sie versucht daher bewußt durch die Aufforderung, den Aufsatz selbständig zu gestalten, das Kind zu einem entsprechenden Verhalten zu ermuntern. Diesem Wissen um die richtigen Maßnahmen steht das eigene Bedürfnis nach kontrollierender Verhaltenssteuerung gegenüber, das sich dann letztlich auch durchsetzt und damit eine Modifikation des kindlichen Verhaltens in Richtung auf größere Selbständigkeit verhindert. Daher enthalten eine Reihe von Trainingsprogrammen, durch die Erzieher effektives Erziehverhalten erlernen sollen, häufig nicht nur Übungen, die auf Verbesserung der Techniken zur Verhaltenssteuerung abzielen, sondern auch solche, die die Einstellungen und Erziehungsziele verändern (vgl. 6.2).

6.1.4.2. Nichtbewußtes Verstärken unerwünschten Verhaltens

Auch die schon erwähnte Bedeutung der Konsequenz in der Erziehung wird durch alltägliche Erfahrungen bestätigt. Dazu ein häufig zu beobachtendes Beispiel: Das Quengeln von Kindern im Lebensmittelladen, ihnen etwas zu kaufen, wird dadurch verstärkt, daß die Eltern diesem Drängen gelegentlich nachgeben und das Kind durch den Kauf von Süßigkeiten (materielle, positive Verstärker) für ihr eigentlich unerwünschtes Verhalten verstärken. Es erfolgt sogar eine intermittierende Verstärkung, die dieses Verhalten besonders gut festigt, denn die Eltern kaufen meistens nur gelegentlich etwas. Sehr häufig ist die von Eltern vielfach beklagte Hartnäckigkeit von unerwünschten Verhaltensweisen bei bestimmten Kindern überhaupt erst auf derartige gelegentliche nichtbewußte Verstärkungen zurückzuführen. Wenn beispielsweise Kinder immer erst nach mehrfacher Aufforderung einer bestimmten Tätigkeit nachkommen, so kann dieses Verhalten gerade durch die Wiederholungen gefestigt worden sein, da sie von dem betroffenen Kind als soziale Zuwendung erlebt werden, diese aber besitzt wiederum die Valenz eines positiven Verstärkers für das unerwünschte Verhalten.

Auch das aggressive Verhalten ist häufig die Folge einer von den Erziehern ausgehenden nichtbewußten Verstärkung. Das gilt besonders für solche Kinder, die von ihren Erziehern nur geringe soziale Zuwendung erfahren. Dadurch, daß die Erzieher meistens nicht jede aggressive Handlung des Kindes bestrafen, aber wenn sie es tun, dann in besonders drastischer

Weise, werden diese bestraften Handlungen gerade verstärkt, denn die Strafe ist mit einer vom Kind angestrebten Beachtung durch den Strafenden verbunden. Daher wird strafendes Verhalten vor allem von sozial deprivierten Kindern als soziale Zuwendung erlebt und erhält auf diese Weise die Bedeutung eines positiven Verstärkers. Darüber hinaus wirkt ein Erzieher durch Strafen, beispielsweise durch körperliche Züchtigung, auch als Modell für aggressives Verhalten, das dann von dem Kind nachgeahmt wird (vgl. BANDURA u. a. 1963 a u. b, BANDURA u. MISCHEL 1965).

Literaturempfehlung

- BAYER, G.: Verhaltensdiagnose und Verhaltensbeobachtung. In: Chr. KRAIKER (Hrsg.), Handbuch der Verhaltenstherapie. Kindler, München 1974.
- BELSCHNER, W., HOFFMANN, W., SCHOTT, F. u. Ch. SCHULZE: Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht. Kohlhammer, Stuttgart 1973.
- HIPPLER, B. u. W. SCHOLZ: Token-Verstärkungssysteme in der Schule. In: Chr. KRAIKER (Hrsg.), Handbuch der Verhaltenstherapie. Kindler, München 1974.
- HOMME, L., CSANYI, A. P., GONZALES, M. A. u. J. R. RECHS: Verhaltensmodifikation in der Schulklasse. Beltz, Weinheim 1974.
- MUTZEK, W.: Verhaltensmodifikation in der Schule – Methoden zur Änderung von Lern- und Sozialverhalten. In: R. SEISS (Hrsg.), Beratung und Therapie im Raum der Schule. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1976, S. 157–199.
- ROST, D. H., GRUNOW, P. u. D. OECHSLE (Hrsg.): Pädagogische Verhaltensmodifikation. Beltz, Weinheim 1975.

6.2. Trainingsprogramme für Erzieher

6.2.1. Die Notwendigkeit eines Erziehertrainings

Zahlreiche empirische Untersuchungen des Erziehungsverhaltens in Schulen und Kindergärten lassen eine erhebliche Diskrepanz erkennen zwischen tatsächlich realisiertem Verhalten und dem, was als pädagogisch wünschenswert angesehen wird (A. TAUSCH 1958, A. TAUSCH u. a. 1968, NICKEL u. DUMKE 1970, NICKEL u. FENNER 1974, UNGELENK u. NICKEL 1975). Obwohl die meisten Lehrer/Erzieher ein mehr helfend-unterstützendes und die Eigeninitiative der Kinder anregendes Verhalten anstreben, verwirklichen sie in der Realsituation ein sehr hohes Ausmaß an restriktiven und strafenden Verhaltensweisen (vgl. dazu NICKEL 1974, S. 64). Weiterhin deckten diese Untersuchungen auf, daß sich mit wachsender Berufserfahrung der Erzieher ihr Verhalten keineswegs automatisch in der erwünschten Richtung verändert, vielmehr ist teilweise sogar eine entgegengesetzte Tendenz zu beobachten (vgl. NELLES-BÄCHLER 1965, NICKEL u. DUMKE 1970, NICKEL u. FENNER 1974).

Diese Diskrepanz hat verschiedene Ursachen, eine der wichtigsten dürfte jedoch in der traditionellen Form der Ausbildung zu suchen sein (vgl. NICKEL 1976b). Dort werden zwar dem Studierenden umfangreiche theoretische Kenntnisse vermittelt, aber sie haben meistens kaum Gelegenheit, adäquates Erziehverhalten in einer emotional unbelasteten Atmosphäre einzuüben. Theoretisches Wissen und die Kenntnis empirisch erforschter Beziehungen und Zusammenhänge in der erzieherischen Interaktion stellen zwar notwendige, aber keineswegs hinreichende Voraussetzungen für ein angemessenes Handeln in der konkreten Situation dar. Belehrung bzw. Unterweisung allein befähigt den Erzieher noch keineswegs zur Umsetzung dieser Erkenntnisse in Erziehungspraktiken (vgl. 5.1.1.1), dazu bedarf es sowohl grundlegender Einstellungsänderungen als insbesondere konkrete Erfahrungen in kleinen sorgfältig operationalisierten Lernschritten. Die traditionellen Lehrproben von Lehrern z.B. sind wegen ihrer Komplexität und auch wegen ihres Prüfungscharakters ein wenig geeignetes Mittel für diesen Zweck (vgl. ZIFREUND 1966, FENNER 1973). Darüber hinaus erhalten sowohl Lehrer als auch Eltern und Vorschulerzieher in der Praxis relativ selten eine objektive Rückmeldung über ihr Verhalten (vgl. dazu 5.4.1.3). Sie haben daher nur wenig Gelegenheit, ihren Erziehungsstil dementsprechend zu modifizieren. Auch bleiben ihnen häufig nichtbewußte Verstärkungen für unerwünschtes Verhalten verborgen (vgl. 6.1.5.2). Eine wichtige Aufgabe der Ausbildung und Weiterbildung von Erziehern jeglicher Art ist daher auch in der Unterstützung bei der Entwicklung eines situationsangemessenen Rückmeldesystems sowie der Fähigkeit zur Selbststeuerung des Verhaltens zu sehen (vgl. NICKEL 1976b).

6.2.2. Konzepte von Trainingsprogrammen

Die bisher dargestellten Erkenntnisse führten im Verlaufe des vergangenen Jahrzehnts dazu, nach neuen Ausbildungsformen zu suchen, die günstigere Bedingungen für den Erwerb der erforderlichen Handlungskompetenz von Erziehern in der konkreten Situation schaffen sollten. Aus diesem Bemühen um eine Optimierung einer praxisbezogenen Ausbildung von Lehrern wurde in den USA jenes Verfahren entwickelt, das unter dem Begriff „Micro-teaching“ bekannt geworden ist und heute eine Vielzahl von Konzepten zur Verhaltensmodifikation in verschiedenen Tätigkeitsbereichen umfaßt (ALLEN u. RYAN 1972, OLIVERO u. BRUNNER 1973, BRUNNER 1976).

Beim Microteaching wird die Komplexität einer realen Unterrichtssituation systematisch auf einen Mikro-Aspekt verringert. So wird z.B. die übliche Schülerzahl auf eine relativ kleine Gruppe vermindert, der Stoff auf ein klar abgrenzbares Teilproblem beschränkt und die Zeit auf fünf bis zehn

Minuten verkürzt. Auf diese Weise erhält der Auszubildende die Möglichkeit, bestimmte Unterrichtstechniken in relativ einfach strukturierten Situationen zu erproben. Solche Unterrichtsversuche werden meistens mit dem Video-Rekorder aufgezeichnet und anschließend in der Übungsgruppe analysiert. Insbesondere der Einsatz von Video-Aufzeichnungen erweitert das übliche Ausmaß der objektiven Rückmeldung über das eigene Verhalten beträchtlich, sie besitzen daher in den meisten Trainingskursen einen festen Stellenwert.

Da das Microteaching ursprünglich für die Lehrerbildung entwickelt wurde, bezieht es sich in erster Linie auf das Training einzelner unterrichtsrelevanter Fertigkeiten (sog. skill-training). Unter den derzeit vorhandenen Trainingsprogrammen kennzeichnet es einen wesentlichen Pol der Verhaltensmodifikation, dem als Gegenpol das Konzept eines Trainings in sozialer Kompetenz gegenübersteht (vor allem gruppenspezifisch orientierte Trainingsseminare, vgl. PROSE 1973 und auch 6.3.3).

Keines dieser beiden Trainingskonzepte kann jedoch für sich allein beanspruchen, die Erzieher in ausreichender Weise zu einem angemessenen Verhalten in der realen Erziehungssituation zu befähigen: Vielmehr muß jedes Einüben spezifischer Verhaltensweisen bis zu einem gewissen Grade auch die Veränderung der persönlichen Einstellungen einschließen. Das ist zum einen deshalb notwendig, damit die erworbenen Techniken später auch entsprechend den jeweils unterschiedlichen spezifischen Erziehungs- bzw. Unterrichtssituationen eingesetzt werden können und nicht nur routinemäßig realisiert werden; letzteres würde u. a. auch gegen das Grundprinzip der Echtheit und Kongruenz verstoßen (A. TAUSCH 1974, W.-R. MINSEL 1974, vgl. 6.4.2.2). Zum anderen wird dadurch auch die Gefahr vermindert, daß beispielsweise die Verfahren der Verhaltensformung, wie sie u. a. in 6.1.3 beschrieben wurden, für egoistische Ziele mißbraucht werden. So könnten beispielsweise Eltern, deren Erziehung darauf abgestellt ist, lediglich die eigenen Bedürfnisse gegenüber denen des Kindes durchzusetzen, die Bekräftigungstechniken auch zur Unterdrückung der berechtigten Bedürfnisse des Kindes einsetzen, wenn in einem entsprechenden Training nicht gleichzeitig die betreffenden Einstellungen dahin geändert werden, daß sie eine partnerschaftliche Erziehung anstreben. Analoges gilt auch für außerfamiliäre Erziehungspersonen, vor allem Vorschulerzieher und Lehrer.

Auf der anderen Seite garantiert eine entsprechende Einstellungsänderung nun keineswegs, daß das der jeweiligen Erziehungssituation angemessene Verhalten auch automatisch verwirklicht wird, besonders wenn der betreffende Erzieher vorher kaum Gelegenheit hatte, dieses Verhalten auch systematisch einzuüben und aufgrund objektiver Rückmeldung zu kontrollieren, modifizieren und zu bestätigen. Es muß vielmehr nach und nach

fest in seinem Verhaltensrepertoire verankert werden. Dazu kann das Training einzelner Fertigkeiten („skill-training“) eine wertvolle Hilfe bieten. Beide – Einstellungstraining und Fertigkeitstraining – sind daher für die Erzieherausbildung und Fortbildung gleichermaßen von Bedeutung. Daher verdienen zwischen diesen beiden extremen Positionen insbesondere jene sachstrukturellen Ansätze besondere Beachtung, die Elemente des Microteaching bzw. der Microanalyse (WAGNER 1973) und der Gruppendynamik miteinander verbinden, und sowohl Fertigkeiten (skills) erfolgreichen Erziehverhaltens trainieren als auch die Veränderung von Erziehungseinstellungen anstreben (vgl. NICKEL 1976 b).

Neben einer Klassifizierung der Trainingskonzepte entsprechend ihrer inhaltlichen Zielsetzung und der dabei verwendeten Verfahren erscheint es sinnvoll, diese auch im Hinblick auf den Personenkreis zu betrachten, auf dessen Bedürfnisse die jeweiligen Trainingsinhalte abgestimmt werden: Eltern, vorschulische Erzieher, Lehrer. In der nachstehenden Aufstellung (vgl. Tab. 4) wurden zusätzlich noch solche Programme aufgenommen, die die Modifikation des Erziehverhaltens über das systematische Durcharbeiten eines entsprechenden Textbuches erreichen wollen. Diese Form wird vor allem für Eltern gewählt, die normalerweise keine entsprechende Ausbildung in erzieherischem Handeln erhalten haben und die für eine Teilnahme an mehrtägigen Trainingsseminaren nur schwer zu gewinnen sind.

Autoren	Art des Progr.	Adressaten
ZIFREUND 1970, BECKER 1973, GRELL 1974, CLEMENS-LODDE u. a. 1976, MISCHKE 1976, JEHLE 1976	MT	Lehrer
LUTZ/RONELLENFITSCH 1971, TEEGEN/KRANZ 1972, PROSE 1973, FREUDENREICH/WAGNER 1973, FITTKAU u. a. 1974, Prior OELKERS 1975	GD/E	Lehrer
TAUSCH/TAUSCH 1970, MINSEL/MINSEL 1973, NICKEL u. a. 1974, MINSEL u. a. 1975, NICKEL/FENNER 1976	KS	Lehrer
WOLLSCHLÄGER/UNGELNENK/NICKEL 1976	KS	Erzieher im vorschulischen Bereich
FLORIN/TUNNER 1970, INNERHOFER 1976	MT	Eltern
GORDON 1972	GD/E	Eltern
PERREZ u. a. 1974, MINSEL 1975	KS	Eltern

Tabelle 4: Klassifikation von Trainingsprogrammen im deutschen Sprachbereich nach methodischen Konzepten (Microteaching = MT, Gruppendynamischer Ansatz bzw. Verfahren der Einstellungsänderung = GD/E, kombinatorischer, sachstruktureller Ansatz = KS und nach Adressatengruppe

Eine andere Klassifikation, die sich an den spezifischen Inhalten der Trainingsprogramme orientiert, wurde von MINSEL u. MINSEL (1975, S. 51) vorgeschlagen. Er unterscheidet dabei im wesentlichen zwischen drei Inhaltsgruppen: (1) Pädagogisch-psychologische Verfahren, (2) klinisch-psychologische Verfahren und (3) arbeitsmethodisch-orientierte Trainings. Auch diese Aufstellung weist nochmals auf die Vielfalt der bisher bereits vorliegenden Trainingsprogramme hin. Im folgenden soll nun der Aufbau solcher Programme an je einem Beispiel für die drei unterschiedlichen methodischen Konzepte (MT, GD/E u. KS) demonstriert werden:

(1) *Ein Verhaltenstraining, das dem Ansatz des Microteaching folgt (MT)*. Es wurde von CLEMENS-LODDE/JAUS-MAGER/KÖHL (1976) für die Ausbildung von Dozenten und für Ausbilder in der beruflichen Rehabilitation verwendet.

Das Training wird ganztätig durchgeführt und dauert insgesamt vier Wochen. Es besteht aus zwei Teilen:

1. Information, Wissenvermittlung, Unterrichtsplanung (zwei Wochen)
2. situatives Lehrertraining, das eigentliche Verhaltenstraining nach dem Prinzip des Microteaching.

In diesem situativen Lehrertraining werden insgesamt zehn für den Unterricht typische Situationen mit den Teilnehmern praktisch eingeübt, jeweils mit einem Video-Rekorder aufgezeichnet und nach einem vorher festgelegten Schema diskutiert. Die zehn Situationen können von den Teilnehmern aus insgesamt 33 ausgewählt werden.

Es handelt sich dabei beispielsweise um die folgenden Aufgaben:

Gute Verbalisierung, einen Sachverhalt erklären, einen Arbeitsauftrag stellen, einen Vortrag halten, auf Teilnehmerbeiträge eingehen, Lernfortschritte des Unterrichts prüfen, ein Gespräch zur Klärung eines Konflikts führen u. a.

Zunächst werden einfacher strukturierte Situationen eingeübt, die für die Lernenden leichter zu bewältigen sind. Die Komplexität der Situationen wird im Verlauf des Trainingskurses allmählich gesteigert. Als Endverhalten wird die Durchführung einer kompletten Unterrichtseinheit angestrebt.

Für jede Situation wird ein ganzer Tag verwendet und jeder Teilnehmer macht dabei einen eigenen Unterrichtsversuch von ca. zehn Minuten Dauer. Darüber hinaus werden Filme aus früheren Trainingsveranstaltungen vorgeführt, die ein der jeweiligen Situation angemessenes Unterrichtsverhalten exemplarisch darstellen. Weiterhin werden Rollenspiele, schriftliche Reaktionen und Ratingskalen im Training verwendet.

(2) Ein Verhaltenstraining, das in hohem Maße gruppendynamische Elemente zur Einstellungs- und Verhaltensänderung verwendet, wurde von TEEGEN u. KRANZ (1972) publiziert. Dieses sog. Selbsterfahrungstraining dauerte zwei volle Tage. Es wurde von drei Trainern und drei studentischen Helfern durchgeführt. Dabei hatten die studentischen Helfer in den Kleingruppen die Funktion von Verhaltensmodellen für offenes und unbefangenes Sozialverhalten.

Das Ziel war, die teilnehmenden Lehrer neue Formen zwischenmenschlicher Interaktion erfahren zu lassen. Das Training sollte die Ausdrucksfähigkeit für Gefühle und Erlebnisse (Selbstexploration), die Reduktion von Verteidigungshaltungen und die Offenheit in der Kommunikation fördern und Ansätze zur Verhaltensänderung ermöglichen.

Der überwiegende Teil des Trainings bestand in unstrukturierten Kleingruppengesprächen, in denen zunächst die mit solchen Gesprächssituationen verbundene Unsicherheit und Angst erlebt, individuelle Abwehrhaltungen besprochen und die Akzeptierung und Einfühlung in andere Personen verstärkt werden sollte. Zunehmend wurde dann auch die Selbstexploration, ein persönliches Engagement sowie Rückmeldeprozesse und die entsprechende Umsetzung in konkretes Verhalten gefördert.

Diese unstrukturierten Kleingruppengespräche liefen in folgender Weise ab. In der ersten Sitzung konnten sich die Lehrer frei den drei Gruppen zuordnen. Nach der Überwindung von Anfangsschwierigkeiten sprachen sie vorwiegend über berufliche und persönliche Schwierigkeiten. Am Ende dieser und der folgenden Kleingruppensitzungen füllten die Teilnehmer einen Fragebogen aus. In der dritten Sitzung bezogen sie auch Gefühle, die sie füreinander hatten, in ihre Gespräche ein. Die Trainer unterstützten sie darin, auch unangenehme und belastende Gefühle deutlich zu äußern.

Strukturierte Kommunikationsäußerungen sollten Angst und Hemmungen gegenüber fremden Teilnehmern abbauen sowie Selbsterfahrung und Beobachtung von Problemlöseverhalten in einer Situation ermöglichen, die der Arbeitsumwelt der Lehrer angenähert ist. Diese strukturierten Kommunikationsübungen sahen beispielsweise folgendermaßen aus:

Der Trainer gab in Abständen von ca. 20 Minuten z. B. die folgenden Anweisungen: „Bitte setzen Sie sich mit zwei bis drei anderen Teilnehmern zusammen, die Sie noch nicht so gut kennen und versuchen Sie, miteinander über Ihre Erwartungen an dieses Wochenende zu sprechen.“ „Darf ich Sie unterbrechen? Bitte sprechen Sie jetzt miteinander über ein Erlebnis, das Sie noch sehr beschäftigt.“

„Ich möchte Sie wieder unterbrechen. Bitte überlegen Sie, wie die Stimmung in Ihrer Gruppe war, wie Sie sich gefühlt haben.“

Kooperationsübung: Es wurden fünf Paare gesucht; jedes Paar bekam ein Thema und hatte zehn Minuten Zeit, um dazu Argumente für einen Artikel zu sammeln. Es wurde versucht, die Themen so auszuwählen, daß sie ein persönliches Engagement der Lehrer ermöglichen:

„Terror aus dem Kinderladen!“ – „Erziehung wohin? Wie stelle ich mir den Mensch von morgen vor?“ – „Führungspositionen nur für Männer?“ u. a.

Anschließend mußten sich die Paare einigen, wer von ihnen die Argumente für die nächste Aufgabe vertritt. Alle aktiven Partner setzten sich für die folgende Diskussion in einem Kreis zusammen, ihre Paarlinge saßen jeweils hinter ihnen. Die aktiven Teilnehmer sollten gemeinsam einen neuen Artikel schreiben, in den jeder einzelne so viel wie möglich von seinen Argumenten einbringen mußte, wobei ihn sein passiver Partner unterstützte. Spannungselemente bei diesem Teil der Übung waren: Widerstreitende Zielsetzungen (Kooperation-Wettstreit), Zeitdruck.

(3) Beispiel für ein Verhaltenstraining, das dem kombinatorisch-sachstrukturellen Ansatz folgt und als „Verhaltenstraining nach erziehungspsychologischen Gesichtspunkten“ seit einigen Jahren an der Pädagogischen Hochschule Rheinland und an der Universität Düsseldorf erprobt wird (vgl. NICKEL u.a. 1974, NICKEL u. FENNER 1976). Es umfaßt insgesamt fünf Trainingsschritte, die sich auf zwei Semester mit je zehn Wochen-Doppelstunden verteilen:

Erster Trainingsabschnitt: Differenzierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, Sensitivierung für das Verhalten anderer (Vergegenwärtigung von Verhaltenssituationen, von psychischen Vorgängen bei Erziehern sowie psychischen Vorgängen bei Kindern und Jugendlichen anhand von schriftlich skizzierten Erziehungssituationen/Übungsblätter, Erarbeiten eigener Lösungsvorschläge für Erzieherverhalten.

Arbeitsformen: Kleingruppenarbeit mit anschließender Plenumsdiskussion.

Zweiter Trainingsabschnitt: Analyse von Video-Aufzeichnungen einzelner Unterrichtsausschnitte (maximal 10 Minuten) unter den im ersten Abschnitt erarbeiteten Gesichtspunkten (als Hilfsmittel werden Rating-Skalen eingeführt).

Arbeitsformen: Einzel-Rating, Kleingruppendiskussion, Plenumsdiskussion.

Dritter Trainingsabschnitt: Rollenspiele mit Übungen im Bekräftigungsverhalten und einer nicht-lenkenden, anregenden Aktivität von maximal zehn Minuten Dauer, die auf Videoband aufgezeichnet und anschließend analysiert werden.

Arbeitsformen: Paarweise Rollenspiele, Gruppen, Kleingruppenarbeit, Plenumsdiskussion.

Vierter Trainingsabschnitt: Übungen in der Verbalisierung emotionaler Erlebnissvorgänge bei Kindern und Jugendlichen.

Stufe 1: Arbeit an schriftlich dargebotenen Erziehungssituationen (ähnlich wie im ersten Abschnitt).

Stufe 2: Rollenspiele mit Verbalisierung von emotionalen Erlebnissvorgängen beim Partner, Aufzeichnung auf Videoband, anschließende Analyse.

Arbeitsformen: wie im dritten Abschnitt.

Fünfter Trainingsabschnitt: Unterrichtsversuche von 10 bis 15 Minuten Dauer mit kleinen Schülergruppen (sechs bis zehn). Aufzeichnung auf Videoband und anschließende Analyse unter den in den vorangegangenen Abschnitten erarbeiteten Gesichtspunkten.

Arbeitsformen: wie in Abschnitt 3 und 4.

Zusammenfassend kann man bei den meisten derzeit vorliegenden Trainingsprogrammen trotz unterschiedlicher Schwerpunkte einige wesentliche Übereinstimmungen feststellen (vgl. NICKEL 1976 b). Das gilt insbesondere hinsichtlich des Bemühens

(1) die Sensibilisierung und Differenzierung der Wahrnehmung sowohl für die eigenen Gefühle, Bedürfnisse und Verhaltensweisen (= Selbstwahrnehmung) als auch die anderer Personen (= Fremdwahrnehmung) zu fördern (vgl. dazu 6.3),

(2) die soziale und erzieherische Kompetenz der Trainierten zu verbessern,

(3) ein tragfähiges Rückmeldesystem (Feed-back-System) auszubilden,

(4) ein weiterführendes Selbsttrainings- und Selbstverstärkungssystem anzubauen.

Dabei werden in unterschiedlicher Weise die grundlegenden Verfahren der Verhaltensmodifikation verwendet, die in 6.1 ausführlich dargestellt wurden. So stützen sich Trainingsprogramme, die spezielle Fertigkeiten (skills) trainieren, schwerpunktmäßig auf die Verfahren der Informationsvermittlung, Verhaltensformung, positiven Verstärkung und auf das Imitationslernen, während solche Konzepte, die primär Einstellungs- bzw. Persönlichkeitsänderungen beabsichtigen, überwiegend gruppendynamische Prozesse, Selbsterfahrung (vgl. 6.3) und ebenfalls Imitationslernen einsetzen. Es wäre jedoch zu optimistisch, wenn man annehmen wollte, daß ein einziges Trainingsseminar den Erzieher bereits befähigen könnte, der Vielfalt von Anforderungen gerecht zu werden, die sich ihm in der realen Erziehungssituation stellen. Deshalb ist es notwendig, ein abgestuftes Curriculum von verschiedenen Trainingsseminaren zu entwickeln. Es sollte mit einem weitgefaßten Basisprogramm beginnen, das vorwiegend auf die Veränderung von Einstellungen sowie auf eine Differenzierung der Wahrnehmung für eigenes und fremdes Verhalten einschließlich entsprechender Erlebnisinhalte abzielt. Darauf können speziellere Fertigkeitstrainings (skill-trainings) folgen, die entsprechend den jeweiligen Bedürfnissen der angesprochenen Erziehergruppe den Aufbau spezieller Verhaltensweisen ermöglichen (vgl. NICKEL 1976 b).

6.2.3. Probleme der praktischen Verwirklichung von Trainingsseminaren

Die vorangegangenen Ausführungen dürften gezeigt haben, daß es wünschenswert wäre, wenn derartige Trainingsprogramme zu einem verbindlichen Bestandteil jeglicher Erzieherausbildung würden. In der ersten theoretisch orientierten Ausbildungsphase sollten vorwiegend Basisprogramme eingesetzt werden, die insbesondere auf die Sensitivierung und Differenzierung der Wahrnehmung abzielen und adäquate Erziehungseinstellungen anstreben.

Solche gruppendynamisch orientierten Basistrainings hätten darüber hinaus den Vorteil, daß sie der häufig beklagten Vereinzelung der Studenten in den Massenfächern der Hochschulen entgegenwirken könnten. Außerdem wäre zu erwarten, daß die dort gewonnenen Erfahrungen sich auch auf andere Lehrveranstaltungen im positiven Sinne auswirken (z. B. größere Selbständigkeit, weniger Spannungen, Bereitschaft zur Diskussion auch in größeren Gruppen, größere Sensitivität für andere, vermehrte Kooperationsbereitschaft). Eine Durchführung von Veranstaltungen in dem hierfür erforderlichen Umfang hätte allerdings institutionelle und personelle Konsequenzen: Es müßten die für die Rückmeldung erforderlichen

technischen Einrichtungen (Video-Rekorder, Aufnahmestudios) und die für eine derart personalintensive Arbeit notwendigen Personalstellen geschaffen werden. Gruppen von zehn Teilnehmern pro Trainer stellen bereits die Obergrenze dar, in der Kleingruppen effektiv nach gruppendynamischen Prinzipien agieren können (vgl. TEEGEN u. KRANZ 1976).

Bedingt durch die insbesondere in der Lehrerbildung scharfe Trennung von theoretischer und praktischer Ausbildung fehlt den meisten Studenten außerdem die für ein Training notwendige Sachmotivation, zumal die dort erworbenen Fähigkeiten nicht prüfungsrelevant sind.

In der zweiten, praktisch-orientierten Ausbildungsphase müßten solche Programme folgen, die sich an den speziellen Anforderungen der jeweiligen Erziehungssituation orientieren. Dabei stellt sich in Umkehrung der Situation bei der Ausbildung das Problem, daß bereits im Beruf stehende Erzieher/Lehrer oft zu einseitig und speziell motiviert sind. Sie erwarten häufig, daß ihre ganz persönlichen und konkreten Probleme und Schwierigkeiten in der Erziehung (etwa mit bestimmten Kindern) durch die Teilnahme an einem Trainingsseminar kurzfristig gelöst werden können. Bedingt durch diese Fixierung auf Einzelfälle können sie dann häufig nicht ausreichend von dem Training profitieren.

Ein weiteres Problem der Fortbildung von Erziehern ergibt sich dadurch, daß sich für die Teilnahme an Trainingsseminaren überwiegend solche Personen melden, deren Verhalten in geringerem Maße änderungsbedürftig ist als das derjenigen, die sich und ihr oft inadäquates Erziehungsverhalten nicht in Frage stellen, sei es, daß sie sich dadurch in ihrem Selbstwertgefühl bedroht fühlen oder sei es, daß ihnen eine entsprechend differenzierte Selbstwahrnehmung fehlt. Gerade solche Erzieher könnten aber durch ein Training in besonderer Weise gefördert werden.

Ein weiteres Problem der Anwendung von Trainingsprogrammen ist darin zu sehen, daß in unseren Erziehungsinstitutionen häufig nicht nur keine positive natürliche Verstärkung erfolgt, sondern daß der Erzieher für inadäquates Verhalten durch Kollegen, Vorgesetzte oder die öffentliche Meinung sowie durch das Verhalten der zu Erziehenden selbst sogar noch positiv verstärkt wird (vgl. 5.1.3).

So gilt z. B. in vielen Schulen auch heute noch der Satz, derjenige Lehrer ist der beste, dessen Klasse sich im Unterricht ruhig und diszipliniert verhält, bei dem die Schüler nur dann sprechen, wenn sie dazu aufgefordert werden. In einem derartigen Klassenklima bleibt kaum noch Raum für das Erlernen von Eigeninitiativen und kooperativem Sozialverhalten.

Daher sollte ein Erziehertraining nicht als einmaliger Vorgang verstanden werden, sondern als sukzessiver Prozeß der Verhaltensmodifikation, der in zeitlich größer werdenden Abständen einer Wiederholung bedarf. Die Teilnahme an weiteren Trainingsveranstaltungen ist besonders deshalb

sinnvoll, damit die notwendigen positiven Verstärkungen zur Aufrechterhaltung des einmal erlernten Verhaltens erfolgen können. Diese Überlegungen wurden beispielsweise in dem Konzept von MINSEL u. a. (1975) weitgehend berücksichtigt. Eine andere zusätzliche Möglichkeit, Trainingseffekte zu sichern, besteht in dem Aufbau eines entsprechenden Selbstverstärkungssystems in den Trainingskursen (vgl. 5.4.1.3 u. 6.4.2.1).

6.2.4. Zur Evaluation von Trainingseffekten

In einem großen Teil der bisher veröffentlichten Trainingsprogramme fehlen nähere Angaben zu einer empirisch ausgewiesenen Evaluation. Dafür sind mehrere Gründe verantwortlich. Einige davon dürften auf praktische bzw. materielle Voraussetzungen zurückzuführen sein. Zahlreiche Trainingskonzepte entstanden unmittelbar aus der Konfrontation einzelner Erzieher mit praktischen Problemen, auf die sie in der traditionellen Ausbildung nicht vorbereitet waren. Diese Praktiker verfügten aber häufig weder über die statistisch-methodischen Voraussetzungen, noch über den erforderlichen Stab an Hilfskräften zur empirischen Evaluierung ihrer Konzepte.

Darüber hinaus bestehen aber auch in bezug auf eine abgesicherte Effektivitätskontrolle methodische Schwierigkeiten, für die es bisher noch keine befriedigenden Lösungen gibt. Der von einzelnen Autoren vorgenommene Rückgriff auf das vorhandene Instrumentarium der Persönlichkeitsdiagnostik – etwa Persönlichkeits- und Einstellungsfragebögen – führte häufig zu unbefriedigenden Ergebnissen, da diese Verfahren für ganz andere Zwecke entwickelt wurden, nämlich zur Messung langfristig konstanter Merkmale. So lassen sich damit vielfach gerade dort keine Unterschiede feststellen, wo sowohl nach subjektiver Einschätzung als auch nach anderen Verfahren offenbar doch Veränderungen stattgefunden haben (vgl. NICKEL u. a. 1974).

Selbst wenn aber mit den herkömmlichen Einstellungsfragebögen entsprechende Unterschiede nachgewiesen werden, so stellt sich die Frage, ob diese sich auch im praktischen Handeln niederschlagen. Hier ergeben sich zum Teil ähnliche Probleme, wie sie auch aus der Psychotherapieforschung bekannt sind (vgl. BASTINE 1970). Sie erfordern eigentlich sowohl neue adäquate Meßinstrumente als auch möglicherweise eine neue Methodenkonzeption, die beide bisher bestenfalls in Ansätzen vorhanden sind (MINSEL u. MINSEL 1975).

Ein weiteres Problem, das hier nur noch kurz gestreift werden kann, betrifft die Qualifikation von Trainingsleitern. Sie muß bei der Kontrolle von Trainingseffekten ebenfalls berücksichtigt werden, da sie für diese eine

entscheidende Bedingungsvariable darstellt (vgl. NICKEL 1976b). Auch der Trainer benötigt u. a. eine objektive Rückmeldung des eigenen Verhaltens, da er ebenfalls Täuschungen seiner subjektiven Wahrnehmung unterliegen kann. Diese Funktionen könnten evtl. Supervisionsgruppen übernehmen, wie sie z. B. bei Gesprächspsychotherapeuten bereits erfolgreich institutionalisiert sind. Eine weitere Möglichkeit zur Kontrolle des eigenen Verhaltens besteht in der Verwendung von Rückmeldefragebögen, die von den Trainingsteilnehmern anonym ausgefüllt werden (vgl. TAUSCH u. TAUSCH 1973, NICKEL u. a. 1974, NICKEL u. FENNER 1976).

Trotz der aufgezeigten bisher noch offenen Probleme stellen die Trainingsprogramme, soweit sie sich um eine empirisch-wissenschaftliche Kontrolle ihrer Verfahrensweisen und Effekte bemühen, eine notwendige Ergänzung zur traditionellen Ausbildung von Lehrern/Erziehern dar. Sie sollten in Zukunft zu einem selbstverständlichen Bestandteil aller Ausbildungs- und Fortbildungssituationen werden.

Literaturempfehlung

BRUNNER, R.: Lehrertraining. Grundlagen – Verfahren – Ergebnisse. Reinhardt, München 1976.

MINSEL, W. R., ROYL, W. u. B. MINSEL (Hrsg.): Verhaltenstraining – Modelle und Erfahrungen. Urban u. Schwarzenberg, München 1976.

OLIVERO, J. u. R. BRUNNER: Micro-Teaching, ein neues Verfahren zum Training des Lehrerverhaltens. Reinhardt, München 1973.

PERREZ, M., MINSEL, B. u. H. WIMMER: Eltern-Verhaltenstraining. O. Müller, Salzburg 1974.

6.3. Sensitivierung für das Erleben und Verhalten

6.3.1. Die Bedeutung gruppendynamischer Erfahrungen

Im Verlaufe der beiden letzten Jahrzehnte läßt sich eine zunehmende Entwicklung und Verbreitung solcher Verfahren registrieren, die die Einübung zwischenmenschlicher Beziehungen zum Gegenstand haben. Die Vielfalt der dafür gewählten Bezeichnungen (Laboratoriums-Training, Sensitivity-Training, Marathon, Organisation-Entwicklungstraining, Encounter-Gruppe) spiegelt zugleich auch die Unterschiede der einzelnen Ansätze wider. Zunächst sei jedoch auf den Hintergrund dieser Gruppenbewegungen eingegangen. Dabei werden der Einfachheit halber alle jene Lernprozesse, innerhalb derer Menschen Einsichten über ihre Beziehungen mit anderen gewinnen, unter dem Begriff des gruppendynamischen oder Interaktionstrainings zusammengefaßt.

Allgemein nimmt man an, daß die Gruppenbewegung von den USA ihren Ausgang genommen habe, obwohl in Europa durchaus eine Reihe von Entwicklungen den amerikanischen vorausgingen (vgl. DINKMEYER u. MURO 1975). Wesentliche Impulse verdankt sie den in Anlehnung an LEWIN entwickelten Trainings-Gruppen (sog. T-Gruppen) der „National Trainings-Laboratories“ in Washington Ende der vierziger Jahre. Eine expansive Entwicklung setzte jedoch erst nach dem Zweiten Weltkrieg ein, wobei sich global zwei Trends unterscheiden lassen, die ihre Impulse einerseits von der Gruppentherapie und andererseits vom wachsenden Interesse für die Zusammenarbeit von Menschen in Organisationen (vgl. 4.) bezogen.

Es mag zunächst verwundern, gruppentherapeutische Ansätze als Vorläufer des Interaktionstrainings zu sehen; der Zusammenhang wird jedoch einsichtig, wenn man die Ähnlichkeit von Lernprinzipien in Gruppentherapie und Interaktionstraining erkennt, die z. Z. noch stärker durch die Einbeziehung therapeutischer Aspekte in das Interaktionstraining zum Ausdruck kommt. Dies bedeutet, daß zusätzlich zu bestimmten Lernzielen im kognitiv-emotionalen Bereich auch die allgemeine persönliche Entfaltung gefördert werden soll.

Die Tatsache des wachsenden Interesses für gruppendynamische Trainings in den sechziger Jahren läßt sich auf verschiedene Ursachen zurückführen. So weist etwa ROGERS (1974) darauf hin, daß nach der Befriedigung materieller Bedürfnisse in der Nachkriegszeit diejenigen nach persönlichen, emotional befriedigenden zwischenmenschlichen Beziehungen sowie nach Selbstentfaltung in den Vordergrund treten. ROSENTHAL (1971) sieht die Entstehung der Gruppenbewegung vorwiegend als Reaktion auf entpersönlichende Aspekte der modernen Industriegesellschaft, zunehmende soziale Isolierung und Frustration des Bedürfnisses nach freundschaftlichen und intimen Beziehungen.

Gerade der Bereich der menschlichen Kommunikationsfähigkeit wurde und wird in Erziehung und Unterricht weitgehend vernachlässigt. Der überwiegende Erziehungsstil, den die meisten Erwachsenen in unserer Gesellschaft erfahren haben (vgl. NICKEL 1973 b), vermittelte z. B. keine hinreichenden Voraussetzungen für eine offene Kommunikation, in der Ängste und Schwächeempfindungen, die von einem selbstgestellten Idealbild abweichen, ausgesprochen werden. Vielmehr geht durch die dauernde Abwehr großer Bereiche des eigenen Gefühlslebens viel Energie zur Lebensbewältigung verloren (vgl. SCHMIDBAUER 1973). Gruppenerfahrungen können dagegen angstfreie Kommunikation eigener emotionaler Erlebnisse und Bedürfnisse in Gang setzen; die Gruppe kann korrigierende Erfahrungen vermitteln, die in der Lernvergangenheit der eigenen Familie verboten waren.

Jedes Individuum wird ferner durch den Erziehungs- und Sozialisationsprozeß auch außerhalb des Elternhauses beeinflusst und in seiner Entwicklung bestimmt; diese Beeinflussung erfolgt nach FITTKAU (1974) in drei miteinander verflochtenen Persönlichkeitsbereichen:

- dem kognitiven Bereich (Sprache, Wahrnehmung, Denken, Bewußtsein, Wertmaßstäbe)
- dem emotionalen Bereich (Gefühle, Motive, Werthaltungen, Interessen, Wünsche)
- im Sozialverhalten und bei Kommunikationsweisen (Verhaltensweisen in Gruppen, bei persönlichen Problemen, bei Konflikten)

Die jeweils wirksamen Erzieher geben in ihren wesentlichen Funktionen (als Vorbild beim Imitationslernen, als Bekräftiger beim Lernen am Erfolg und als Organisator der Lerninhalte) oft unreflektiert die früher selbst gelernten autoritären und antidemokratischen Haltungen und Verhaltensweisen an Kinder und Jugendliche weiter (FITTKAU 1974, NICKEL 1974, vgl. 5.4.3). Erziehungsformen, die in unzureichendem Maß freiheitlich-demokratisches Bewußtsein fördern, hemmen die Weiterentwicklung demokratischer Strukturen unseres Gesellschaftssystems und machen die Notwendigkeit entsprechender Trainings in der Erzieherausbildung deutlich (vgl. 6.2). Ein allgemeines übergreifendes Lern- und Trainingsziel, das den Erfordernissen einer Weiterentwicklung in Richtung auf die Förderung freiheitlich-demokratischer Grundhaltungen und sozialer Verhaltensweisen gerecht wird, läßt sich mit dem Begriff *Emanzipation* zutreffend beschreiben (vgl. FITTKAU 1974, WEBER 1974). Hierunter lassen sich sowohl Erkenntnisprozesse hinsichtlich gesellschaftlicher Strukturen fassen, die die Verwirklichung solcher Grundhaltungen hemmen, als auch die Sensitivierung für eigene Erlebnisaspekte und die anderer Personen sowie der Erwerb eines partnerzentrierten Sozialverhaltens (vgl. FITTKAU 1974, MÜLLER-WOLF 1974).

6.3.2. Theoretische Ansätze des Interaktionstrainings

(1) Einer der Trends, der zur Entwicklung von Interaktionstrainings führte, war das zunehmende Interesse an der Bedeutung sozialer Faktoren in der Zusammenarbeit von Menschen, insbesondere in einer immer komplizierter werdenden Umwelt (vgl. BRADFORD u. a. 1964). Trainings, die unter diesem Aspekt konzipiert wurden, fanden als erste in den „National Trainings Laboratories“ (Bethel, USA) Ende der vierziger Jahre statt und lehnten sich eng an die feldtheoretischen Erkenntnisse von LEWIN an. Eines der spezifischen Ziele dieser *Laboratoriums-Trainings* (T-Gruppen) ist es, die Gruppenmitglieder sensitiver zu machen für die zwischenmensch-

lichen Beziehungen in der Gruppe (vgl. 6.2.2). Nach MILES (1960) ist Sensitivität „... die Fähigkeit, das tatsächliche Geschehen in einer sozialen Situation wahrzunehmen (einschließlich sowohl der Vorgänge auf der Verhaltensebene als auch der daraus abgeleiteten Gefühle anderer Menschen)“. Somit ergeben sich zwei wesentliche Dimensionen, auf denen Informationen zur Wirkung gelangen: zum einen das interpersonelle Verhalten, zum anderen die der Art, in der man selbst von anderen Personen wahrgenommen wird. Eines der Ziele des Laboratoriumstrainings ist die Erhöhung der Genauigkeit, mit dem die Gruppenmitglieder einschätzen, wie sie wahrgenommen werden. Ein erster wichtiger Schritt hierzu besteht darin, daß die Mitglieder der T-Gruppe über ihr Verhalten Rückmeldungen bekommen, die eine entsprechende Änderung ermöglichen sollen (vgl. BENNE, BRADFORD u. LIPPIT in BRADFORD u. a. 1964).

(2) Während dieser Ansatz sich vorwiegend auf die soziale Effektivität und Wahrnehmung des Gruppenprozesses richtet, zentrieren sich andere in erster Linie auf die individuelle *Persönlichkeitsentfaltung* und *Selbstverwirklichung* (growth) als Reaktion auf die Entpersönlichungs- und Verfremdungseffekte der modernen Arbeitswelt (vgl. CASHDAN 1973, ROGERS 1974). Der Begriff Selbstverwirklichung bezieht sich dabei auf die Aktualisierung des bei einem gesunden Individuum vorhandenen Potentials, d. h. man begnügt sich nicht mit dem bereits Bestehenden, sondern strebt nach Ausweitung und Bereicherung der individuellen Erfahrungsmöglichkeiten. ROGERS (1974) gibt einen Überblick über die verschiedenen Akzente und Formen der Gruppenbewegung, die sich global unter den Aspekten Aufgaben- bzw. Erlebnisorientierung zuordnen lassen, wobei freilich die Grenzen zwischen beiden fließend sind.

ROGERS (1974) leitet seinen Ansatz von LEWIN sowie der von ihm inaugurierten *klient-zentrierten Therapie* her. Im theoretischen Bezugsrahmen dieser Form der Gesprächspsychotherapie spielt die Annahme eine zentrale Rolle, daß jedes Individuum über eine Tendenz zur Selbstverwirklichung im Sinne der Überwindung von Erlebens- und Verhaltensstörungen verfügt. Eine der wichtigsten Aufgaben des Gruppentrainers (facilitators) besteht darin, eine Gruppenatmosphäre zu schaffen, die möglichst angstfrei ist und das Lernen begünstigt.

Wie ROGERS (1974) erläutert, besteht eine Gruppe gewöhnlich aus 10-15 Teilnehmern und einem Helfer. Sie ist relativ unstrukturiert und bietet ein Klima größter Freiheit für den persönlichen Ausdruck, die Erforschung von Gefühlen und die Mitteilung persönlich wichtiger Inhalte und Gefühle. Der Schwerpunkt liegt auf dem Geschehen in der Gruppe, der Kommunikation zwischen den Gruppenmitgliedern, in einer Atmosphäre, die ermutigt, Verteidigungshaltungen und Fassaden aufzugeben; sie ermöglicht es, direkt und offen mit anderen Gruppenteilnehmern in Beziehung zu treten.

Die Teilnehmer lernen sich und jeden anderen so vollständiger kennen als es sonst in sozialen oder beruflichen Beziehungen möglich ist; das Klima der Offenheit, des Wagens neuer Kommunikations- oder Verhaltensformen und der Aufrichtigkeit bewirkt ein Vertrauen das dem Teilnehmer erlaubt, ihn einschränkende Einstellungen zu erkennen und zu verändern, einfallsreichere und konstruktivere Verhaltensweisen auszuprobieren und für sich anzunehmen und in der Folge adäquater und effektiver mit anderen im Alltagsleben in Beziehung zu treten.

Inzwischen ließ sich auch empirisch nachweisen, daß Personen ihre Vorstellungen von sich selbst ändern, wenn sie ihre Gefühle in einem akzeptierenden Klima erforschen und hierbei Rückmeldungen von den anderen Gruppenteilnehmern erhalten (BERGIN u. GARFIELD 1971, ROGERS 1974, R. TAUSCH 1974).

(3) In Anlehnung an die Frustrations-Theorie von MILLER u. a. (1941) stellt SCHUTZ (1971) das *Erlebnis der persönlichen Freude* (joy) in den Mittelpunkt, das er durch Verwirklichung der jeweiligen individuellen Möglichkeiten gewährleistet sieht. Im Unterschied zu der hauptsächlich sprachlich operierenden Encountergruppe von ROGERS umfaßt das Vorgehen von SCHUTZ auch sprachfreie (mimische und pantomimische) Ausdrucks- und Kommunikationsformen.

(4) Im Gegensatz zu den o. a. Encountergruppen, die im allgemeinen wöchentlich oder in größeren Intervallen stattfinden und bei einer Teilnehmerzahl von 10–20 Personen in der Regel eine Dauer von fünf Stunden nicht überschreiten, besteht die sog. *Marathon-Technik* aus non-stop Sitzungen von 10–30 Stunden Dauer. Eine der zuerst entwickelten Marathonmethoden ist die nach BACH-STOLLER, bei der eine Gruppe von 12 bis 24 Mitgliedern und einem Trainer 24 Stunden und länger bei wenig Schlaf mit Hilfe interaktioneller Übungen intensive Selbst- und Gruppenerfahrungen betreibt. Das Vorgehen ist im Vergleich zur Methode nach ROGERS weitaus stärker vorstrukturiert; jedoch gilt dies nicht in gleichem Maße für neuere Varianten, etwa jene von SHEPARD u. LEE (1972, vgl. DÄUMLING u. a. 1974).

6.3.3. Verfahren, Zielsetzungen und Arbeitsprinzipien

Versucht man, die Arbeitsprinzipien von Trainingsgruppen auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen, so präsentiert sich ungeachtet mancher Modifikation die Rückmeldetechnik (feed-back) als zentrale Methode. Sie ermöglicht nach DÄUMLING u. a. (1974)

- (1) objektivierende Kommunikation vor allem im emotional-affektiven Bereich,
- (2) verstärkende und nachhaltige Verhaltenskorrektur,
- (3) Einleitung eines Lernprozesses für die Bewältigung interpersoneller Konflikte.

Unter *Rückmelde-Training* versteht man eine nach festgelegten gruppendynamischen Spielregeln erfolgende Mitteilung an eine Person, die diese darüber informiert, wie ihre Verhaltensweisen von anderen wahrgenommen, verstanden und erlebt werden (vgl. 5.4.1 u. 6.2.2). Allerdings ist nicht jede Reaktion bereits eine Rückmeldung im engeren Sinne, sondern sie erfordert neben der Berücksichtigung spezifischer Kriterien (vgl. HELLINGER u. SCHÖPPING 1974) vor allem eine Verbindung von Objektivität und Emotionalität in einer akzeptablen und lernbegünstigenden Form. Diese steht im Gegensatz zu den üblichen kritischen Vorhaltungen und Fragen, durch die in der Regel nur Rechtfertigungs- und Abwehrreaktionen hervorgerufen werden (vgl. VOPEL 1972, DÄUMLING u. a. 1974, SCHULZ VON THUN u. FITTKAU 1974, SCHWÄBISCH u. SIEMS 1974).

Ein zweites wichtiges Arbeitsprinzip, das eng mit der gruppendynamischen Rückmelde-Technik zusammenhängt, ist das „Hier- und Jetzt-Prinzip“, bei dem das Verhalten der Teilnehmer, so wie es sich in der Gruppe entfaltet, im Mittelpunkt der Wahrnehmung und Aufmerksamkeit steht und ein Ausweichen aus der jeweils aktuellen Situation vermieden wird. Die Wirksamkeit der beiden Arbeitsprinzipien Rückmeldung und Konzentration auf das Hier-und-Jetzt konnte durch verschiedene empirische Untersuchungen belegt werden. Sie führen u. a. zur Verringerung von Abwehrhaltungen, stereotypen Einstellungen bzw. Verhaltensweisen und bewirken eine Verbesserung der Sensitivität und des zwischenmenschlichen Verständnisses (s. MYERS u. a. 1970, DÄUMLING u. a. 1974, GOTTSCHALK u. a. 1972). Neben den genannten Prinzipien, die in mehr oder minder starkem Ausmaß für die meisten Gruppenverfahren verbindlich sind, ergeben sich Varianten in Abhängigkeit von der unterschiedlichen theoretischen Orientierung des Gruppentrainers, der entweder die persönliche (emotionsintensiv) oder die Gruppenentwicklung (eher emotionsschwach, erfahrungsfern) in den Mittelpunkt stellt (vgl. BACK 1972).

In Anlehnung an die Transaktionstheorie nach BERNE (1966) befaßt sich der Leiter in *Transaktionsgruppen* mit der Frage, welcher spezifische Zustand des Ichs bei der Informationsabgabe und der Reaktion auf Informationen aktiv ist. Für die transaktionale Theorie gibt es drei Ich-Zustände: den von den Eltern übernommenen, den des Erwachsenen und den des Kindes. Das Eltern-Ich umfaßt die Summe der Soll- und Mußvorschriften, die von den Eltern übermittelt wurden. Der Ich-Zustand des Erwachsenen hat rationalen, realitätsprüfenden Charakter, und der Ich-Zustand des Kindes zielt in erster Linie auf Lust und Vergnügen ab. Die Aufgabe des Leiters ist es, beim einzelnen Gruppenmitglied das Bewußtsein des jeweils wirksamen Ich-Zustandes zu fördern.

In *verhaltenstherapeutisch* orientierten Gruppen wird davon ausgegangen,

daß menschliches Verhalten meistens erlernt ist. Deshalb muß man dann, wenn man ein Gefühl ändern will, mit einer Änderung des Verhaltens beginnen. Dementsprechend konzentriert sich der verhaltenstherapeutisch ausgerichtete Gruppenleiter darauf, Lernziele klar zu strukturieren und soziale Handlungssituationen zu schaffen, in denen Rollen erprobt, geübt, verändert und gestärkt werden können (DINKMEYER u. MURO 1975).

Gestaltgruppen stützen sich auf den gestalttherapeutischen Ansatz von PERLS u. a. (1974), der gestaltpsychologische Gesetze der visuellen Wahrnehmung auf die Wahrnehmung von Gefühlen und Körperempfindungen überträgt. Unter Gestalt wird in diesem Rahmen die Ausbildung eines Wahrnehmungsfeldes oder kognitiven Feldes verstanden, das die zur Befriedigung eines Bedürfnisses notwendigen Elemente enthält. Sobald ein bestimmtes Bedürfnis erfüllt ist, wird seine Gestalt gelöscht, und eine neue Gestalt kann auftauchen. Man könnte auch so formulieren, daß es sich um einen grundlegenden Rhythmus des Wechsels von Elementen handelt, die jeweils im Vordergrund stehen bzw. in den Hintergrund rücken. Nach dem Konzept der Gestalttherapie wird Selbstentfaltung, Autonomie und Lerneffizienz durch Vermeidung von Gedanken, Gefühlen und Empfindungen beeinträchtigt, die das Individuum als bedrohlich empfindet. Die Tatsache, daß derartige psychische Elemente nicht zur Gestaltbildung (und Befriedigung) zur Verfügung stehen, bedeutet, daß einige Erfahrungsbereiche nie in die Persönlichkeit integriert und nie bewältigt worden sind. Eine Hauptaufgabe der Gestalttherapie ist es also, früher vermiedene Gedanken, Gefühle und Empfindungen bewußt zu erleben, um so zu einer realeren Wahrnehmung sowohl des eigenen Selbst als auch anderer Personen zu gelangen.

In jüngerer Zeit gewinnt eine von COHN inaugurierte gruppendynamische Methode an Bedeutung, deren Schwerpunkt besonders auf schulischem und hochschuldidaktischem Gebiet liegt. Dieses Verfahren, das als „*Themenzentrierte Interaktion*“ bezeichnet wird, ist ein methodischer Ansatz, der „lebendiges Lernen“ in Lern- und Arbeitsgruppen ermöglichen soll (VOPEL 1972, RÜCKERT 1974). Der Begriff „lebendiges Lernen“ charakterisiert einen Lernvorgang, der vom Individuum als anregend erlebt wird und an dem er sich engagiert beteiligt. Er steht damit im Gegensatz zu einem routinemäßigen und erzwungenen Lernen, der in der Regel nur als notwendiges Übel empfunden wird, während Freude und Lebendigkeit nur in der Freizeit erfahren werden. Primär ist, daß es überhaupt wenig um Lehren im Sinne einer Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten geht, sondern um die Erleichterung des Lernens durch die Stimulierung von Neugier und Wißbegierde. Idealtypisch ist diese Art zu lernen beim Spiel des kleinen Kindes zu beobachten, das auf diese Weise seine Welt auskundschaftet und gleichsam spielt bzw. spielend lernt (VOPEL 1972).

Das wichtigste Strukturelement der themenzentrierten interaktionellen Methode ist der Ausgleich zwischen den Anforderungen und Bedürfnissen des Individuums (Ich), der Gruppe (wir) und des Themas (es). Eine solche Balance ist nicht statisch, sondern dynamisch zu verstehen, sie muß immer wieder neu hergestellt werden. Diese Aufgabe obliegt in erster Linie dem Gruppenleiter, der die Aufmerksamkeit auf den jeweils am stärksten vernachlässigten Aspekt der Lernsituation (ich-wir-es) lenkt. Dies könnten etwa sein die Gruppenkohäsion, die Vernachlässigung des Themas oder ein bzw. mehrere Gruppenmitglieder, deren Teilnahme am Gruppengeschehen durch konfliktträchtige Erlebnisse in oder außerhalb der Gruppe beeinträchtigt ist. Da solche „gestörten“ Gruppenmitglieder innerlich abwesend sind und auf diese Weise nichts zur Erreichung der Gruppenziele beitragen können, ist es von vorrangiger Bedeutung, Störungen aufzuarbeiten. Der Zeitverlust, der hierdurch entsteht, wird nach dieser Auffassung durch den Gewinn für das betreffende Gruppenmitglied und für die Arbeitsfähigkeit der ganzen Gruppe aufgewogen (VOPEL 1972).

In der „themenzentrierten Interaktion“ sind bestimmte Regeln verbindlich, die erfahrungsgemäß eine lebendige Kommunikation fördern. Im allgemeinen dauert es eine gewisse Zeit, bis die Gruppenmitglieder ihr Verhalten an diesen Regeln zu orientieren, die ihnen möglicherweise zunächst als triviale Anweisungen erscheinen. Es hat sich auch als zweckmäßig erwiesen, auf eine Diskussion dieser Regeln zu verzichten und statt dessen die Teilnehmer unmittelbar erfahren zu lassen, wie sich die Kommunikations- und Arbeitsfähigkeit einer Gruppe ändert, wenn sie beachtet werden. VOPEL (1972) gibt einen Überblick über die am häufigsten verwendeten Grundregeln:

- (1) *„Sei Dein eigener ‚chairman‘ und bestimme, wann Du reden willst. Richte Dich nach Deinen Bedürfnissen, im Blick auf das Thema und was immer für Dich wichtig sein mag. Ich (der Gruppenleiter) werde es genau so machen.“* Die mit dieser Regel betonte Selbststeuerung und Selbstverantwortung jedes einzelnen Gruppenmitgliedes soll klarstellen, daß nicht der Gruppenleiter die alleinige Verantwortung für das Wohlbefinden des einzelnen und für die erfolgreiche Arbeit der Gruppe trägt.
- (2) *„Sprich nicht per ‚man‘ oder ‚wir‘, sondern per ‚ich‘.“* Wendungen, die mit „man“ oder „wir“ beginnen, sind allzu oft ein Mittel, einen nicht bestehenden Konsensus vorzuspiegeln und die Verantwortung für das, was der Sprechende sagt, auf andere zu verlagern.
- (3) *„Persönliche Aussagen sind normalerweise besser als unechte Fragen.“* Versuche, Fragen dadurch einzuleiten, daß Du kurz erklärst, was die Frage für Dich bedeutet.“ Diese Regel fußt auf der Erkenntnis, daß oft Fragen gestellt werden, die keinerlei Bereitschaft erkennen lassen, daß der Fragende seinerseits eigene Erfahrungen und Gedanken zum jeweiligen Gesprächspunkt beisteuern will; letzteres wäre jedoch einer lebendigen und bedeutungsvollen Diskussion weitaus förderlicher.

- (4) *„Wenn mehrere Gruppenmitglieder sprechen bzw. sprechen wollen, ist es empfehlenswert, eine Einigung über den Gesprächsverlauf herbeizuführen“.* Diese Regel sorgt dafür, daß die Interessen aller potentiellen Redner in Betracht gezogen werden, ehe die Diskussion beginnt. Dabei kann die Reihenfolge der Beiträge festgelegt und ein gemeinsamer Ansatz gefunden werden. Gleichzeitig wird hiermit verhindert, daß schüchterne oder langsamere Gruppenmitglieder nicht zu Wort kommen.
- (5) *„Es darf nur einer auf einmal reden.“* Diese Regel soll eine Überforderung der Aufmerksamkeit der Teilnehmer vermeiden helfen.
- (6) *„Vermeide nach Möglichkeit Seitengespräche.“* Wenn es einmal der Fall ist, versuche, die Gruppe hinterher daran zu beteiligen.“ Häufig wünschen Gruppenmitglieder einen Sachbeitrag zu leisten, sind aber zu schüchtern; oder sie haben den Anschluß an das Gespräch verloren und wünschen wieder integriert zu werden. Durch die Veröffentlichung eines Seitengesprächs kann der Kontakt zwischen dem Sprecher und der Gruppe eröffnet bzw. wieder hergestellt werden.
- (7) *„Wenn Du nicht wirklich dabei sein kannst, d. h. wenn Du gelangweilt oder ärgerlich bist oder aus einem anderen Grunde Dich nicht konzentrieren kannst, unterbrich das Gespräch.“* Diese Regel geht von der Voraussetzung aus, daß im Gruppenprozeß Störungen Vorrang haben; die Störungen bleiben so lange im Zentrum der Gruppendiskussion, bis das betreffende Mitglied wieder dabei sein kann.
- (8) *„Versuche zu sagen, was Du wirklich sagen willst, nicht was Du möglicherweise sagen solltest, weil es von Dir erwartet wird.“* Diese Regel wendet sich gegen jeden Konformitätsdruck, mag er aus der Gruppe kommen oder aus internalisierten Normen des jeweiligen Gruppenmitgliedes.
- (9) *„Vermeide nach Möglichkeit Interpretationen anderer und teile statt dessen lieber Deine persönliche Reaktion mit.“* Diese Regel geht davon aus, daß Interpretation allzu oft den Interpretierten festlegt und an einer Änderung seines Verhaltens hindert oder aber Verteidigungsmechanismen in Gang setzt.

Die angeführten Regeln haben nicht den Anspruch von Gesetzen, sondern von „Spielregeln“, die je nach Bedürfnissen der Gruppe erweitert und abgeändert werden können. Werden sie erst einmal in der Kommunikation einer Gruppe beachtet, dann stellt sich bald ihre Wirksamkeit heraus.

6.3.4. Zur Effektivität von Gruppenverfahren

In jüngerer Zeit stellt sich zunehmend das Problem einer Evaluation der Effekte solcher Trainingsgruppen und damit nach der Objektivierbarkeit eingetretener Veränderungen. In den zu dieser Frage vorliegenden empirischen Untersuchungen überwiegt der Vorher-Nachher Vergleich gegenüber der Erhebung von Wirkungsmaßnahmen zu unterschiedlichen Zeitpunkten nach Gruppensitzungen (vgl. LIEBERMANN u. a. 1974). Aus Befragungen von Gruppenteilnehmern geht hervor, daß die meisten Teilnehmer der Meinung

sind, sie hätten sich in wesentlichen Bereichen ihres Erlebens und Verhaltens verändert (BRADFORD u. a. 1972, DÄUMLING u. a. 1974). Mit Hilfe von differenzierteren Erhebungsverfahren ließen sich bei Vergleichsgruppen signifikant mehr Veränderungen nachweisen als bei entsprechend zusammengesetzten Kontrollgruppen. Dabei muß freilich offen bleiben, inwieweit relevante Bereiche hinreichend zuverlässig erfaßt wurden (vgl. DÄUMLING u. a. 1974). Außerdem weist COHEN (1974) darauf hin, daß Teilnehmer von Gruppentrainings häufig meinen, sich verändert zu haben, während außenstehende Personen keine Verhaltensänderungen an ihnen zu bemerken glauben. Andererseits liegen Untersuchungsergebnisse vor, nach denen sich bei der Befragung von Bezugspersonen eine hohe Veränderungsrate hinsichtlich verschiedener Kriterien ergab, etwa der Verbesserung des Arbeits- und Sozialverhaltens (UNDERWOOD 1965), dem Ausmaß, in dem Sacharbeit und emotionale Reaktionen während der Berufsarbeit integriert werden, Steigerung der Wahrnehmungsschärfe gegenüber zwischenmenschlichen Problemen, Zunahme der Problemlösungsfähigkeit und der Qualifikation in der Führung von Mitarbeitern (COHEN 1974, DÄUMLING u. a. 1974, LIEBERMANN u. a. 1974).

Es erscheint naheliegend, die Unterschiedlichkeit der Befunde zur Wirksamkeit von Gruppenerfahrungen im Zusammenhang zu sehen mit der jeweiligen Zielsetzung und dem theoretischen Ansatz des gruppenspezifischen Trainings, d. h. ob es mehr auf Persönlichkeitsentfaltung oder stärker auf das Sozialverhalten ausgerichtet wurde. Nach COHEN (1974) lassen sich Veränderungen überdauernder Art am ehesten dann erwarten, wenn Trainings innerhalb einer existierenden arbeitsmäßig organisierten Einheit stattfinden oder wenn im Rahmen des Trainings konkrete Situationen, die außerhalb des Trainings liegen, auf dem Hintergrund des erlernten neuen Verhaltensrepertoires (etwa mit Hilfe von Rollenspielen) geübt werden.

Literaturempfehlung

- DÄUMLING, A. M., FENGLER, J., NELLESEN, L. u. A. SVENSSON: Angewandte Gruppendynamik. Klett, Stuttgart 1974.
- FITTKAU, B., MÜLLER-WOLF, H. u. F. SCHULZ v. THUN: Kommunikations- und Verhaltenstraining für Erziehung, Unterricht und Ausbildung. UTB, München 1974.
- ROGERS, C. R.: Encountergruppen. Das Erlebnis der menschlichen Begegnung. Kindler, München 1974.
- SCHWÄBISCH, L. u. U. SIEMS: Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Rowohlt, Reinbek 1974.

6.4. Förderung der Selbstbestimmung

6.4.1. *Selbstbestimmung – Selbstregulation: Genese und Bedeutung der Begriffe*

Alle Umfrageergebnisse der letzten Jahre sowohl bei professionellen Erziehern als auch bei Eltern nach den von ihnen angestrebten Erziehungszielen weisen zumindest in einem Punkt hohe Übereinstimmung auf: Bedeutungsähnliche Begriffe wie Selbständigkeit, Selbstverantwortung, Selbstbestimmung, Selbstregulation oder auch freie Entfaltung, Kritikfähigkeit, Emanzipation, autonome Persönlichkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Mitbestimmung werden immer wieder als besonders bedeutsame Erziehungs- oder Lernziele genannt (vgl. z.B. UNGELENK u. NICKEL 1975). Diesen eher auf die Entwicklung der Persönlichkeit ausgerichteten Zielvorstellungen werden andere gegenübergestellt, die stärker auf das Verhalten im sozialen Kontext abzielen (z.B. Solidarität, Gemeinschaftssinn, Kooperation) sowie auf spezielle Fähigkeiten und Leistungen (in Abhängigkeit von den jeweiligen situativen Notwendigkeiten).

Wer sich die Mühe macht, die Fachliteratur nach Aussagen über Erziehungs- bzw. Lernziele hin durchzusehen, kann feststellen, daß auch hier eine verwirrende Fülle von Zielformulierungen herrscht. Ebenso weisen die Versuche zur Kategorisierung solcher Ziele große Unterschiede auf. Ein wesentlicher Grund für diesen Tatbestand liegt sicherlich in der uneinheitlich-pluralistischen Auffassung vom Menschen und von der Gesellschaft insgesamt.

Auf dem Hintergrund dieser Vielfalt ist es notwendig, den in diesem Abschnitt verwendeten Begriff „Selbstbestimmung“ kurz einzuordnen: Der Deutsche Bildungsrat nennt in seinem Strukturplan für das Bildungswesen als Basis und zugleich Ziel aller Lernbemühungen, „den Lernenden zu mündigem Denken und Verhalten zu befähigen“ (1970, S. 84) – bezogen sowohl auf den individuellen als auch auf den gesellschaftlichen Bereich. Selbstbestimmung als auf eigene Einsicht gegründetes Verhalten stellt nun eine notwendige Voraussetzung bzw. einen wesentlichen Bestandteil der angestrebten „Mündigkeit“ dar (vgl. dazu BATH 1974).

Der Begriff „Selbstbestimmung“ wurde besonders durch die sog. antiautoritäre Bewegung Ende der 60er Jahre propagiert (vgl. DERMITZEL 1969, GAMM 1970, BERNFELD 1971). Im Gegensatz zu den traditionellen Bildungseinrichtungen sollte z.B. den Kindern in den auf private Initiative von Eltern hin entstandenen sog. „Kinder- und Schülerläden“ die Möglichkeit gegeben werden, ihre Bedürfnisbefriedigung selber zu regulieren. Dies bedeutete insbesondere zweierlei: Das einzelne Kind kann selber die Perio-

dik des Tagesablaufs als auch seine inhaltliche Ausfüllung bestimmen, und die Gemeinschaft der Kinder lernt zugleich, auftretende Konflikte ohne Eingriffe der Betreuungspersonen allein zu lösen. Die wichtigste Forderung an das Verhalten der anwesenden Erwachsenen bestand darin, sich weitgehend aller dirigistischen Eingriffe zu enthalten, worunter zum Teil auch lobende Äußerungen oder Spielangebote verstanden wurden. Anders formuliert: Die vordringlichste Aufgabe des Erziehers war es, den Kindern einen möglichst weiten Freiraum zur Selbst-Erfahrung zu schaffen.

Worauf gründete sich diese Erzieher-Haltung: Drei der vielfältigen Wurzeln der antiautoritären Erziehung erscheinen in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung:

(1) So, wie sich die „antiautoritäre“ oder „außerparlamentarische“ Richtung innerhalb der Studentenschaft der 60er Jahre u. a. mit Nachdruck gegen die unbefragte Übernahme tradierter Vorstellungen und Verhaltensweisen im Hochschulbereich (und später darüber hinaus) zu wenden begann, so sollte entsprechend bei den Kindern das Entstehen von Autoritätsgläubigkeit und Autoritätsfixiertheit vermieden werden. Sowohl innerhalb der Hochschule als auch im Bereich familiärer und schulischer Erziehung sollte die Fremdbestimmung abgelöst werden durch die Mit- bzw. Selbstbestimmung.

(2) Aus der weitgehend übernommenen Triebtheorie von FREUD und seinen Schülern (besonders REICH) sowie der daraus resultierenden Neurosenlehre wurde die Notwendigkeit zu möglichst uneingeschränkter Bedürfnisbefriedigung abgeleitet. Zumindest den eigenen Kindern sollte das Ausleben ihrer aktuellen Bedürfnisse (nicht nur sexueller Art) ermöglicht werden. Statt strafender Eingriffe von seiten der Erwachsenen sollten die Kinder auch hier ihre eigenen Regeln finden und Konflikte selbst lösen lernen (vgl. 3.6).

(3) Das Pädagogische Programm des englischen Pädagogen NEILL (1969, 1971) von einer „freien Erziehung“, das zumindest in den Anfängen der als „antiautoritär“ bezeichneten Erziehungsreform-Bestrebungen viele ihrer Mitglieder beeinflusst hatte, basiert entscheidend auf dem Prinzip der „Selbstregulation“. Von hier aus fand diese Bezeichnung Eingang in die meisten pädagogischen Programme oder Erziehungskonzepte der verschiedenen Elterninitiativen. Die Forderung nach vermehrter Selbstregulation bei den Kindern blieb auch in denjenigen Einrichtungen und Gruppen bestehen, die das pädagogische Konzept von NEILL als „Insel-Pädagogik“ kennzeichneten und von daher ablehnten.

An der Zielsetzung wie auch am Inhalt der „antiautoritären Erziehung“ wurde sehr bald Kritik geübt, und zwar sowohl auf fachwissenschaftlicher als insbesondere auch auf allgemeingesellschaftlicher Ebene. Daneben entstand aber auch in den engagierten Gruppen selbst eine wachsende Selbstkritik (z. B. v. WERDER 1972).

Schon mit dem Begriff „antiautoritäre Erziehung“ konnten sich nur wenige Gruppen identifizieren, und das auch nur kurze Zeit; denn abgesehen von seiner oft provokativen Wirkung vermag er das tatsächliche Geschehen nicht zutreffend zu kennzeichnen.

Daher wurden sehr bald neue Begriffe eingeführt wie „repressionsfrei“ (GAMM 1970) oder „nicht-autoritär“ (NICKEL 1971 u. 1973). Diese Diskussion über die Möglichkeiten, den Stellenwert und die Formen sowie das Selbstverständnis einer nichtautoritären Erziehung in unserer Gesellschaft ist bis heute noch keineswegs abgeschlossen (vgl. WEBER 1974).

Unabhängig vom Ausgang dieser Diskussion darf aber schon jetzt festgehalten werden, daß von den verschiedenen Versuchen zu einer Realisation nicht-autoritärer Erziehung wichtige Impulse zur Belebung der Diskussion über adäquatere Erziehungsziele und Erziehungsmethoden für die heutige Zeit ausgegangen sind. Dazu kam auch die verstärkte Bedeutung des Aspektes der Selbstbestimmung im Gesamtprozeß der Erziehung gezählt werden. Eine neue Bedeutung erhielt der Begriff Selbstregulation in den letzten Jahren in einigen theoretischen Konzepten zum sozialen Lernen, wie sie vor allem in den USA entwickelt wurden (vgl. MISCHEL 1973). Sie legen vor allem Gewicht auf Selbstbegräftigungsmechanismen im Individuum, die es ihm im Sinne einer Selbstregulation ermöglichen, die Auswirkung seines Verhaltens für eine bestimmte Zeitspanne vorwegzunehmen und entsprechend zu kontrollieren.

6.4.2. Merkmale von Selbstbestimmung und ihre Förderung

Darüber, was nun konkret inhaltlich unter Selbstbestimmung zu verstehen ist, gibt es allerdings noch keine einheitliche Auffassung; ebenso fehlt es an einer hinreichenden Operationalisierung des Begriffs und damit zusammenhängend auch an entsprechenden empirischen Untersuchungen. Ein erster Ansatz in diese Richtung für den deutschsprachigen Raum findet sich bei SOLLE (1974). Außerdem ist die Curriculum-Forschung noch weitgehend mit der Erarbeitung von Konzepten beschäftigt, die sich auf den konkreten Lernstoff in Kindergarten, Schule, Hochschule und anderen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen beziehen.

Demzufolge gibt es auch noch keine abgesicherten Kenntnisse darüber, welche Bedingungen und speziell welche erzieherischen Verhaltensweisen für die Erreichung des angestrebten Ziels einer Selbstbestimmung förderlich sind und welche nicht. Andererseits besteht aufgrund von theoretischen Ableitungen und Erfahrungswerten eine unausgesprochene Übereinstimmung darüber, daß die Vermittlung und der Erwerb bestimmter Fähigkeiten oder Verhaltensweisen wie auch das Vorhandensein gewisser situativer Grundlagen dafür eher günstig zu sein scheinen. Dafür lassen sich sowohl auf seiten der zu Erziehenden/Lernenden als auch auf seiten der Erzieher eine Reihe von Variablen unterscheiden. Es muß jedoch betont werden, daß die vorgeschlagene Gliederung wegen des gegenwärtig noch

unzureichenden Standes der empirischen Forschung zu diesem Gebiet, weder einen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, noch in ihren Unterpunkten klar voneinander abzugrenzende Bereiche aufweist.

6.4.2.1. Variablen auf seiten der zu Erziehenden/Lernenden

Die wichtigsten für eine Förderung von Selbstbestimmung bedeutsamen Merkmale bei den zu Erziehenden lassen sich durch folgende Begriffe charakterisieren:

Selbstbedienung – Selbsttätigkeit – Selbständigkeit – Selbstverantwortlichkeit – Selbstwertgefühl – Kritikfähigkeit – Kontakt-/Kommunikationsfähigkeit – Kooperationsfähigkeit – Solidarität.

Zum einen könnte man dabei unterscheiden zwischen Variablen, die eher als notwendige Voraussetzungen zur Selbstbestimmung angesehen werden können (z. B. Selbstbedienung) bzw. als Ergänzungen dazu (z. B. solidarisches Verhalten). Zum anderen ließe sich differenzieren nach stärker auf die eigene Person bezogenen (z. B. Selbsttätigkeit) und stärker auf die Umwelt gerichteten Variablen (z. B. Kooperationsfähigkeit).

„Selbstbedienung“ ist ein vor allem in der DDR-Pädagogik gängiger Begriff (NETSCHAJEWA u. a. 1971). Man versteht darunter die Anleitung der Kinder im Vorschulalter dazu, selber Dinge zu tun, wie Schuhschleifen binden, sich anzukleiden u. ä. – also Fertigkeiten zu erlernen, die im Sprachgebrauch westeuropäischer und auch amerikanischer Autoren bereits unter „Selbständigkeit“ gefaßt werden. Unbeschadet der Notwendigkeit des Erlernens derartiger Fertigkeiten erscheint es jedoch fraglich, inwieweit sie in einem direkten Zusammenhang mit selbstbestimmten Verhalten stehen.

Unter „Selbständigkeit“ wird allgemein die Fähigkeit verstanden, mit gestellten Aufgaben oder neuen Situationen unter weitgehendem oder totalem Verzicht auf Unterstützung durch die Erzieher fertigzuwerden. Die Auswirkungen frühzeitiger Selbständigkeitserziehung sind besonders im Zusammenhang mit der Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation untersucht worden (vgl. Bd. I, 3.2). Die Ergebnisse legen nahe, daß frühes Einsetzen der Selbständigkeitserziehung zu erhöhter Leistungsmotivation in späteren Jahren beiträgt (vgl. dazu NICKEL 1975 a). Dieser Zusammenhang ergibt sich aber nicht von selbst gleichsam im natürlichen Entwicklungsprozeß, sondern er hängt von zahlreichen Zusatzvariablen ab wie z. B. vom Alter oder vom emotionalen Beziehungsverhältnis in der Familie. Darauf haben bereits McCLELLAND u. a. (1953) hingewiesen. Zudem muß gefragt werden, ob sich nicht ein verstärktes Selbständigkeitstraining, das isoliert auf eine Steigerung der Leistungsmotivation abzielt, im Hinblick auf die Ausbildung von Selbstbestimmung sogar hemmend auswirken kann. Der Begriff Selbständigkeit umfaßt im weiteren Sinne aber auch die Fähig-

keit, innerhalb eines umgrenzten Rahmens eigene Entscheidungen zu treffen. Das schließt zugleich auch eine stärkere Verantwortlichkeit sich selbst sowie anderen gegenüber ein. Ein Verdienst der sog. antiautoritären Erziehung liegt zumindest darin, exemplarisch nachgewiesen zu haben, daß der Bereich selbständiger Entscheidungen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sehr viel weiter gesteckt werden kann, als dies in früheren Jahren zumeist geschah. Dazu sind gerade in letzter Zeit eine Reihe von Anregungen, praxisbezogenen Vorschlägen und ersten Erfahrungen für die unterschiedlichsten Erziehungsinstitutionen publiziert worden, auf die an dieser Stelle jedoch nicht weiter eingegangen werden kann (vgl. RITTER u. RITTER 1972; HEENISCH u. a. 1970, HERZ u. a. 1972, NICKEL 1971 u. 1974).

Zur gesellschaftlich akzeptierbaren Selbstbestimmung des einzelnen Individuums wie auch ganzer Gruppen gehört immer auch die Beachtung der sozialen und gesamtgesellschaftlichen Einbettung des eigenen Verhaltens. Um dieser Forderung entsprechen zu können, bedarf der einzelne eines Mindestmaßes an Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit (vgl. 3.6). Trotz der weitgehenden Zustimmung zu diesen Lernzielen wird in der Praxis der öffentlichen Erziehungseinrichtungen oft das Gegenteil bewirkt. So sind beispielsweise die meisten der von den Erziehern im Kindergarten initiierten Spiele noch immer auf Wettbewerb, Konkurrenz und einzelne Sieger hin angelegt, statt auf Kooperation. Entsprechendes gilt für den schulischen Bereich. Hier ist in letzter Zeit der ohnehin schon sehr starke, die individuellen Bedürfnisse weitgehend ignorierende Leistungswettbewerb durch die Auswirkungen des „Numerus clausus“ teilweise zu einem extrem individualisierenden Wettkampf ausgeartet, der jeder Erkenntnis und Wahrnehmung individueller sowie gemeinschaftlicher Interessen entgegenwirkt (vgl. AMELANG 1975).

Die angeführten Beispiele überschreiten bereits deutlich die Grenzen zu den Variablen des Erziehverhaltens sowie zu den situativen und gesamtgesellschaftlichen Gegebenheiten (vgl. 5). Damit wird zugleich deutlich, daß jedem einseitig auf nur einen Variablenkomplex gerichteten Änderungsversuch sehr enge Grenzen gesetzt sind.

6.4.2.2. Variablen auf seiten der Erzieher

Im Verhalten der Erzieher dürfte im Hinblick auf eine Förderung von Selbständigkeit vor allem den drei folgenden Variablen eine besondere Bedeutung zukommen:

Akzeptierung/Wertschätzung – reduzierte Lenkung/vermehrte Anregung – Konsequenz und Echtheit.

Einen ersten Versuch zur Quantifizierung eines die Selbständigkeit fördern-

den bzw. hemmenden Verhaltens von Erziehern unternahmen A. TAUSCH u. a. (1970) mittels einer siebenstufigen bipolaren Schätzskala zur Erfassung des Merkmals „Förderung der Unselbständigkeit/Selbständigkeit bei Kindern“ für den Bereich des Verbalverhaltens von Erziehern im Kindergarten. In dieser Untersuchung ergaben sich Hinweise darauf, daß Erzieher mit hohen Positionswerten auf dieser Skala „eher Kinder haben, die ein größeres Ausmaß an Selbständigkeit in ihren Sprachäußerungen erkennen lassen“.

Die Bedeutung bestimmter erzieherischer Grundeinstellungen und Verhaltensweisen für den Verlauf des Erziehungs- und Lernprozesses, wie sie sich in der erziehungspsychologischen Forschung bestätigte (vgl. 5.2, 5.3 u. 5.4), gilt vermutlich für den Bereich der Erziehung zur Selbstbestimmung in besonderer Weise. So ist z. B. das Erlernen von grammatikalischen Regeln auch bei stark distanzierendem und dirigistischem Erziehungsverhalten möglich, nicht aber z. B. das Einüben in Mitbestimmung. Dafür erscheint u. a. ein hohes Maß jener Merkmale des Erziehverhaltens förderlich, die sich der sozialemotionalen Dimension zuordnen lassen (vgl. 5.4.2.1). Wesentlich ist vor allem die von dem Erzieher ermöglichte Angstfreiheit, die insbesondere durch eine akzeptierende und wertschätzende Grundhaltung erreicht werden kann.

Unmittelbar einsichtig erscheint in diesem Zusammenhang ferner die Forderung nach einer Einschränkung beeinflussender Eingriffe seitens des Erziehers auf ein von der jeweiligen Situation her bestimmtes Mindestmaß einerseits sowie nach vermehrten Anregungen zu eigenständigem Verhalten (NICKEL 1974, vgl. 5.4.2).

Von besonderer Wichtigkeit hinsichtlich der eben genannten erzieherischen Grundhaltungen ist eine Variable, die zunächst im Bereich der Verhaltenstherapie erforscht wurde, die sich aber auch für den Erziehungsbereich als bedeutsam herausgestellt hat: die Bedeutung konsequenten und echten Verhaltens (vgl. 6.1.2). Wenn auch die starre Anwendung des Konsequenzprinzips, wie sie für eine therapeutische Behandlung von Verhaltensstörungen erforderlich ist, auf jeden Einzelaspekt des täglichen erzieherischen Verhaltens keineswegs hilfreich, sondern geradezu unsinnig wäre, so erscheint es jedoch im Hinblick auf eine Förderung der Selbstbestimmung notwendig, sich bezüglich dieses Erziehungsziels möglichst konsequent zu verhalten. Ein Beispiel soll das verdeutlichen:

Ein Lehrer, der seine Schüler zur Selbstbestimmung befähigen möchte und sie deshalb die im nächsten Halbjahr zu bearbeitenden Schwerpunkte selber auswählen läßt, im nachhinein aber gegenläufige eigene Absichten in direktiver Weise durchsetzt, wird eher das Gegenteil von autonomer Selbstbestimmung erreichen. Derartig inkonsequentes Lehrerverhalten bewirkt nämlich auf der Schü-

lerseite in der Regel Angst und Unsicherheit, da die Konsequenzen eigenen Verhaltens wie auch die Lehrer-Reaktionen nicht mehr abschätzbar erscheinen. Die Folge eines solchen Lehrerverhaltens wird meistens sein, daß die Schüler eher verunsichert werden, d. h. aufgrund ihrer Lernerfahrung halten sie sich mit Äußerungen über eigene Bedürfnisse künftig eher zurück.

Der in diesem Beispiel beschriebene Lehrer hat sich wahrscheinlich aber nicht nur inkonsequent, sondern auch unecht verhalten: Seine Reaktion auf die nicht von ihm akzeptierten Schülerwünsche weist darauf hin, daß die Schüler zumindest über den Umfang ihrer Entscheidungs- oder Mitbestimmungsmöglichkeiten getäuscht worden sind. Unabhängig davon, ob die Lehrerreaktion aufgrund von außen gesetzter Grenzen (z. B. verbindliche Richtlinien) oder Schranken beim Lehrer selber (z. B. abweichende eigene Interessen oder auch eigene Inkompetenz) erfolgte – das vorausgegangene „liberale“ Lehrerverhalten muß als unecht eingestuft werden.

„Echtes“ Verhalten würde in diesem Fall eine objektive Information über die gegebenen Wahlmöglichkeiten sowie eine entsprechende Begründung und eigene Stellungnahmen erfordern. Die Bedeutung der Variablen „Echtheit“ wird besonders in der klientzentrierten Gesprächspsychotherapie betont (W.-R. MINSEL 1974). Sie stellt nicht nur eine der Kernvariablen jedes klientenzentrierten psychotherapeutischen Kontaktes dar, sondern gilt gleichermaßen auch für alle anderen beratenden und erzieherischen Gesprächsformen (vgl. NICKEL u. a. 1976 b). Sie beinhaltet insbesondere die persönliche Einbeziehung und nötigenfalls auch Stellungnahme des Therapeuten.

Echtheit und Klarmachen des eigenen Standortes bedeuten in der Gesprächspsychotherapie jedoch keineswegs Bewertung der Äußerungen oder des Verhaltens des *anderen*, sondern ein „Nicht-hinter-dem-Berg-Halten“ der eigenen Empfindungen und Gedanken, wenn sie in der gegebenen Situation für den therapeutischen Prozeß von Bedeutung sind. Echtheit des Verhaltens kann auch im Sinne der „Kongruenz zwischen verbaler und nonverbaler Kommunikation“ verstanden werden (GRAESSNER u. HEINERTH 1975, S. 156). Ein Korrektiv gegenüber Werturteilen stellt die Forderung nach „Akzeptanz“ der Person des anderen wie auch seiner Verhaltensweisen dar.

Ebenso wie konsequentes Verhalten auch schon in der älteren Pädagogik als bedeutsam erkannt worden ist (allerdings meist im Hinblick auf ein konsequent verbotend-straftendes Verhalten), so galt auch früher schon der pädagogische Grundsatz „man sollte nicht so tun als ob“. Aus der neueren Psychotherapieforschung ergibt sich jedoch die fundierte Hypothese, daß die Variablen Echtheit und Konsequenz auch im pädagogischen Bereich von grundlegender Bedeutung sind und situationsübergreifende erzieherische Basis-Verhaltensweisen darstellen sollten.

6.4.2.3. Variablen der situativen Gegebenheiten

Eine auf Selbstbestimmung ausgerichtete Erziehung muß auch Einflüsse berücksichtigen, die nicht oder nur zum Teil das Verhalten der an dem Erziehungsprozeß direkt beteiligten Personen betreffen, nämlich Variablen des situativen Beziehungsgefüges. Als solche wären zu nennen: Möglichkeiten zur Entscheidung und Mitbestimmung und ein positives Gesamtklima (vgl. NEUBAUER 1976 a). Die engste Verbindung zum Erziehverhalten besteht noch für die Forderung nach einem positiven erzieherischen Gesamtklima, zu dem der einzelne Erzieher in entscheidendem Maße beitragen kann. Grundlegend für ein solches positives Lernklima ist ein angstfreies Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. Hierbei ist nicht nur die Schaffung eines möglichst angstfreien Klimas durch den Erzieher gemeint (z. B. durch akzeptierendes-wertschätzendes Verhalten), sondern auch das Freisein von Ängsten auf seiten des Erziehers, zumal beide Ängste vermutlich in vielen Fällen in einem wechselseitigen Verhältnis stehen. Zu einem großen Teil läßt sich diese Angst des Erziehers reduzieren durch die Realisierung eines möglichst echten, und das heißt zugleich offenen, Verhaltens gegenüber den zu Erziehenden. Angstfreiheit des Erziehers setzt aber auch ein entsprechendes Verhalten seitens seiner Vorgesetzten voraus (vgl. NICKEL 1973).

Daneben bedarf der Lernende zur Einübung von selbstbestimmtem Verhalten möglichst vieler Erfahrungsmöglichkeiten auf den verschiedensten Gebieten. Diese Möglichkeiten zur eigenverantwortlichen Entscheidung bzw. zur Mitbestimmung sind in den meisten traditionellen Erziehungsinstitutionen noch stark eingeengt. Es gilt, diesen Rahmen zu erweitern, so wie dies ansatzweise von verschiedenen „nichtautoritär“ orientierten Erziehern oder auch manchen bildungspolitischen Entscheidungsgremien versucht wird. So sind beispielsweise die Eltern und Erzieher in vielen Elterninitiativgruppen (vgl. 5.3.3) dazu übergegangen, nicht mehr nur aus der eigenen Sichtweise für gut befundene Erziehungspläne bei den Kindern zu verwirklichen, sondern die Kinder ihre eigenen Wünsche artikulieren zu lassen und von diesen Wünschen auszugehen.

In manchen Elterninitiativgruppen (Kinderläden) wurden dazu sog. „Kinder-räte“ eingerichtet, um bereits den Kindern im Vorschulalter Gelegenheit zu bieten, Kritik zu äußern, Vorschläge zu machen und auch über Gruppenregeln oder einzelne Vorhaben abzustimmen. Diese Ansätze stellen lediglich eine Anwendung der Erfahrungen und Ergebnisse jener Arbeiten dar, die in anderen Bereichen die Bedeutung echter Mitentscheidung aller Beteiligten für das Gelingen eines gemeinsamen Vorhabens bestätigten, und zwar sowohl in jugendlichen Freizeitgruppen (vgl. LEWIN u. a. 1939) als insbesondere auf dem Gebiet des innerbetrieblichen Führungsverhaltens (vgl. FRENCH u. a. 1960).

Auch innerhalb unseres Schulsystems wird die Bedeutung selbstverantwortlicher Mitbestimmung für die Erziehung zur Selbständigkeit und demokratischen Grundhaltung zunehmend erkannt. Allerdings werden die bereits institutionalisierten Mitbestimmungsgremien, wie Elternbeiräte oder die sog. Schülermitverwaltung leider noch wenig in diesem Sinne genutzt, sondern vielmehr häufig mißbraucht, um unattraktive Arbeiten abzuschieben. Dadurch wird in der Regel die Motivation der Betroffenen, sich aktiv zu engagieren, eher geschwächt. Parallelen dazu lassen sich auch in anderen Ausbildungssektoren finden.

Zwar liegen über den Erfolg der neuen verschiedenen Ansätze zur Erweiterung der Selbstbestimmung noch keine gesicherten und generalisierbaren Ergebnisse vor, doch könnten sie eine praktische Möglichkeit dafür bieten, den Erfahrungsraum für die Einübung von Selbst- und Mitbestimmung auszudehnen. Wesentlich für den Erfolg derartiger Ansätze ist es jedoch, darauf zu achten, daß die getroffenen Entscheidungen im Rahmen der zuvor von den Beteiligten aufgestellten Regeln auch tatsächlich akzeptiert werden. Das kann nicht nachhaltig genug betont werden. Diese Ausführungen machen sogleich auch deutlich, daß die Förderung von Selbstbestimmung sich keineswegs nur isoliert auf den pädagogischen Raum beziehen darf, sondern daß es sich dabei um eine umfassende gesellschaftspolitische Aufgabe handelt.

Literaturempfehlung

- BATH, H.: Emanzipation als Erziehungsziel? Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1974.
NICKEL, H.: Probleme und Schwierigkeiten der Verwirklichung eines nichtautoritären Lehrerverhaltens. In: NICKEL, H. u. E. LANGHORST (Hrsg.), Brennpunkte der pädagogischen Psychologie. Huber u. Klett, Bern u. Stuttgart 1973.
WEBER, E.: Autorität im Wandel. Autoritäre, antiautoritäre und emanzipatorische Erziehung. Auer, Donauwörth 1974.

Literaturverzeichnis

- ADLER, A.: Menschenkenntnis. Hirzel, Leipzig 1929³.
- ADORNO, T. W., FRENKEL-BRUNSWIK, E., LEVINSON, D. J. u. R. N. SANFORD: The authoritarian personality. Harper, New York 1950; Der antiautoritäre Charakter, de Munter, Amsterdam 1968/69.
- AHLBRAND, W. P. u. B. B. HUDGINS: Verbal participation and peer status. Psychol. in the Schools, 1970, 7, 247-249.
- ALLEN, E. A.: Attitudes of Children and Adolescents in School. Educ. Res. 1960, 3, 1.
- ALLEN, D. W. u. K. A. RYAN: Microteaching. Beltz, Weinheim 1972.
- ALLEN, K. E., HART, B. U., BUELL, J. S., HARRIS, F. R. u. M. M. WOLF: Effects of social reinforcement on isolate behavior of a nursery child. Child Development, 1964, 35, 511-518.
- ALLERBECK, K. R. u. L. ROSENMAYR: Aufstand der Jugend? Neue Aspekte der Jugendsoziologie. Juventa, München 1971.
- AMMEN, A.: Die außerhäusliche Berufstätigkeit des Vaters. Enke, Stuttgart 1970.
- ANDERSON, H. H.: Domination and social integration in the behavior of kindergarten children and teacher. Genet. Psychol. Monogr., 1939 a, 289 ff.
- ANDERSON, H. H.: The measurement of domination and of socially integrative behavior in teachers' contacts with children. Child Developm., 1939 b, 73 ff.
- ANDERSON, H. H. u. H. M. BREWER: Studies of teachers' classroom personalities. Bd. 1: Dominative and socially integrative behavior of kindergarten teachers. Appl. Psychol. Monogr., 1945, 6.
- ANDERSON, H. H. u. J. E. BREWER: Studies of teachers' classroom personalities. Bd. 2: Effects of teachers' dominative and integrative contacts on children's classroom behavior. Appl. Psychol. Monogr., 1946 a, 8.
- ANDERSON, H. H., BREWER, J. E. u. a.: Studies of teachers' classroom personalities. Bd. 3: Follow-up studies of the effects of dominative and integrative contacts on children's classroom behavior. Appl. Psychol. Monogr., 1946 b, 11.
- ANGERMAIER, W. F.: Kontrolle des Verhaltens. Springer, Berlin 1972.
- ANTHONY, E. J.: The history of group psychotherapy. In: KAPLAN, H. I. u. B. J. SADOCK, Theories and techniques in group therapy. Bd. IV: Sensitivity through encounter and marathon, New York, N. Y. 1972.
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung des DJI: Vorschulische Erziehung in der Bundesrepublik. Eine Bestandsaufnahme zur Curriculumentwicklung. Juventa, München 1974.
- ARGYLE, M.: Soziale Interaktion. Westdeutscher Verlag, Opladen u. Kiepenheuer u. Witsch, Köln 1972.
- ARONSON, E.: Some antecedents of interpersonal attraction. In: ARNOLD, W. J. u. D. LEVINE (Hrsg.), Nebraska symposium on motivation, Univ. Nebraska Pr., Lincoln 1969.
- ARONSON, E. u. D. LINDER: Gain and loss of esteem as determinants of interpersonal attractiveness. Journ. exp. soc. Psychol., 1965, 1, 156-171.

- AUBERT, V.: Competition and Dissensus: Two types of conflict and of conflict resolution. *Journ. Confl. Resol.* 1963, 7, 26–42. Deutsche Übers.: Interessenkonflikt und Wertkonflikt: Zwei Typen des Konflikts und der Konfliktlösung. In: BÜHL (Hrsg.), 1972.
- AUCHTER, Th.: Zur Kritik der antiautoritären Erziehung. Informationen – Überlegungen – Konsequenzen. Lambertus, Freiburg 1973.
- BACH, G. R. u. H. GOLDBERG: Keine Angst vor Aggression. Wie lerne ich mit Aggression kreativ umzugehen und durch offene Auseinandersetzung meine Partnerprobleme neu zu klären. Diederichs, Düsseldorf 1974.
- BACH, G. R. u. P. WYDEN: Streiten verbindet. Diederichs, Düsseldorf 1970.
- BACHMAIR, G.: Unterrichtsanalyse – Verfahren und Fragestellungen zur Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsbeobachtungen. Beltz, Weinheim 1974.
- BACK, K. W.: Die Landschaft der Gruppenbewegung. *Gruppendynamik* 1974, 5, 249–258.
- BACKMAN, C. W. u. P. F. SECORD: Sozialpsychologie der Schule. Aus d. Amerik. übers. v. M. u. W. NAGL, Beltz, Weinheim 1972.
- BÄUERLE, W.: Theorie der Elternbildung. Beltz, Weinheim 1972².
- BAEYER-KATTE v., W.: Sozialisation im politischen Verhalten. In: *Handbuch der Psychologie*, Bd. VII, 2. Halbb., Hogrefe, Göttingen 1972.
- BALES, R. F. u. E. F. BORGATTA: Size of group as a factor in the interaction profile. In: HARE, A. P. (Hrsg.), 1962.
- BALES, R. F. u. P. E. SLATER: Role differentiation in small decisionmaking groups. In: PARSONS, R. u. R. F. BALES (Hrsg.), 1955.
- BALINSKY, B.: Problems and practices in superior-subordinate communication. In: MAIER, N. R. F. u. L. R. HOFFMANN, Superior-subordinate communication in management. *Amer. managem. assn.*, New York 1961.
- BALTES, P. u. W. SCHAIE: Life-span developmental psychology: Personality and socialization. *Acad. Pr.*, New York 1973.
- BANDURA, A.: Social learning through imitation. In: JONES, M. R. (Hrsg.), 1962.
- BANDURA, A.: Social learning theory of identificatory processes. In: GOSLIN, A. D. (Hrsg.), Chicago 1969.
- BANDURA, A.: Aggression – A social learning analysis. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J. 1973.
- BANDURA, A. u. W. MISCHEL: Modification of self-imposed delay of reward through exposure to life and symbolic models. *Journ. pers. soc. Psychol.*, 1965, 2, 698–705.
- BANDURA, A., ROSS, D. u. S. A. ROSS: Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journ. abnorm. soc. Psychol.*, 1961, 63, 575–582.
- BANDURA, A., ROSS, D. u. S. A. ROSS: Imitation of film-mediated aggressive models. *Journ. abnorm. soc. Psychol.*, 1963 a, 66, 3–11.
- BANDURA, A., ROSS, D. u. S. A. ROSS: Vicarious reinforcement and imitative learning. *Journ. abnorm. soc. Psychol.*, 1963 b, 67, 601–607.
- BARNARD, C.: The functions of the executive. *Harvard Univ. Pr.*, Cambridge, Mass. 1947.
- BARRES, E.: Erziehung im Kindergarten. Beltz, Weinheim 1972.
- BASS, B. M.: Leadership, psychology and organizational behavior. Harper, New York 1960.
- BASTIN, G.: Die soziometrischen Methoden. Huber, Bern u. Stuttgart 1967.

- BASTINE, R.: Forschungsmethoden in der klinischen Psychologie. In: SCHRAML, W. J. (Hrsg.), *Klinische Psychologie*, Huber, Bern u. Stuttgart 1970.
- BASTINE, R.: Fragebogen zur direktiven Einstellung (FDE). Hogrefe, Göttingen 1971.
- BASTINE, R.: Gruppenführung. In: *Handbuch der Psychologie*, Bd. VII, 2. Halbb., Hogrefe, Göttingen 1972.
- BATH, H.: Emanzipation als Erziehungsziel? Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1974.
- BAUMANN, U.: Psychologische Taxometrie. Huber, Bern u. Stuttgart 1971.
- BAUMERT, G.: Einige Beobachtungen zur Wandlung der familialen Stellung des Kindes in Deutschland. In: FRIEDEBURG, L. v. (Hrsg.), *Jugend in der modernen Gesellschaft*. Kiepenheuer u. Witsch, Köln 1965.
- BAUMGARTEL, H. J. jr.: Leadership, motivations and attitudes in research laboratories. *Journ. soc. Iss.*, 1956, 12, 24–31.
- BAUMRIND, D.: Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genet. Psychol. Monogr.*, 1967, 75, 43–88.
- BAYER, G.: Verhaltensdiagnose und Verhaltensbeobachtung. In: KRAIKER, Ch. (Hrsg.), 1974.
- BECKER, A. u. E. CONOLLY-SMITH: DU – ICH – WIR. *Handbuch der emotionalen und sozialen Erziehung*. Maier, Ravensburg 1975.
- BECKER, B. E.: Optimierung schulischer Gruppenprozesse durch situatives Lehrertraining. Quelle u. Meyer, Heidelberg 1973.
- BECKER, G. E., CLEMENS-LODDE, B., JAUS-MAGER, J. u. K. KÖHL: Lehrertraining für Dozenten und Ausbilder der beruflichen Rehabilitation. In: ROYL, W. u. W.-R. MINSEL (Hrsg.), 1976.
- BECKER, W. C.: Consequences of different kinds of parental discipline. In: HOFFMAN, M. L. u. L. W. HOFFMAN (Hrsg.), 1964.
- BEEG, A.: Leseinteressen der Berufsschüler. München 1963, zit. nach UNDEUTSCH, U., 1966.
- BELL, G. D.: *Organization and human behavior*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J. 1967.
- BELL, R. Q.: A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. In: DANZIGER, K. (Hrsg.), *Readings in child socialization*. Pergamon Pr., Oxford 1970.
- BELLEBAUM, A.: *Soziologische Grundbegriffe. Eine Einführung für soziale Berufe*. Kohlhammer, Stuttgart 1974⁵.
- BELSCHNER, W.: Das Lernen aggressiven Verhaltens. In: SELG, H. (Hrsg.), *Zur Aggression verdammt?* Kohlhammer, Stuttgart 1972².
- BELSCHNER, W. u. D. HOFFMANN: Über den Zusammenhang von Lehrerverhalten und dem soziometrischen Status von Schülern. *Schule u. Psychol.*, 1972, 19, 277–285.
- BELSCHNER, W., HOFFMANN, M., SCHOTT, F. u. Ch. SCHULZE: *Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht*. Kohlhammer, Stuttgart 1973.
- BERGER, P. L. u. T. LUCKMANN: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Fischer, Frankfurt 1969.
- BERGIN, A. E. u. S. L. GARFIELD: *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change: an empirical analysis*. Wiley, New York 1971.
- BERGLER, R.: *Psychologie stereotyper Systeme*. Huber, Bern u. Stuttgart 1966.
- BERGLER, R.: *Sauberkeit: Norm, Verhalten, Persönlichkeit*. Huber, Bern u. Stuttgart 1974.

- BERGLER, R. u. B. SIX: Stereotype und Vorurteile. In: Handbuch der Psychologie, Bd. VII, 2. Halbb., Hogrefe, Göttingen 1972.
- BERKESSEL, P.: Soziale Randgruppen. Seminararbeit, PH Bonn 1975.
- BERKOWITZ, L.: Aggression. A sozial psychological analysis. McGraw-Hill, New York 1962.
- BERKOWITZ, L.: Aggressive cues in aggressive behavior and hostility catharsis. Psychol. Rev. 1964, 71, 104–122; dt. in: IRLE, M. (Hrsg.), Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie, Luchterhand, Neuwied 1969.
- BERKOWITZ, L. u. R. C. HOWARD: Reactions to opinion deviates as affected by affiliation need (n) and group member interdependence. Soc. 1959, 22, 81–91.
- BERNE, E.: Games people play. Grove, New York 1964.
- BERNSTEIN, B.: Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens (1959). In: WEINERT, F. E. (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Kiepenheuer u. Witsch, Köln 1967, 1972⁷.
- BERNSTEIN, B.: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Schwann, Düsseldorf 1972.
- BERNSTEIN, B. (Hrsg.): Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle. Schwann, Düsseldorf 1975.
- BERNSTEIN, B., BRANDIS, W. u. D. HENDERSON: Soziale Schicht, Sprache und Kommunikation. Schwann, Düsseldorf 1973.
- BERTLEIN, H.: Das Selbstverständnis der Jugend heute. Schroedel, Hannover 1960.
- BERTRAM, B.: Typen moralischen Urteilens. Diss. Phil. Fak. Univ. Düsseldorf 1976.
- BERTRAM, H.: Gesellschaftliche und familiäre Bedingungen moralischen Urteilens. Diss. Phil. Fak. Univ. Düsseldorf 1976.
- BETTELHEIM, B.: Die Kinder der Zukunft. dtv, München 1971.
- BIDDLE, B. J. u. E. J. THOMAS: Role theory: Concepts and research. Wiley, New York 1966.
- BLAKE, R. u. J. MOUTON: The managerial grid. Gulf, Houston, Texas 1964.
- BLÖSCHL, L.: Grundlagen und Methoden der Verhaltenstherapie. Huber, Bern u. Stuttgart 1969.
- BLÜCHER, V. Graf v., FLOCKENHAUS, K. F. u. A. SCHÜRMANN: Jugend, Bildung und Freizeit. Dritte Untersuchung zur Situation der deutschen Jugend im Bundesgebiet, durchgeführt vom EMNID-Institut für Sozialforschung im Auftrag des Jugendwerkes der Deutschen Shell, 1966.
- BOEHM, L.: The development of conscience: a comparison of American children of different mental and socioeconomic levels. Child Developm., 1962 a, 33, 575–590.
- BOEHM, L.: The development of conscience: a comparison of students in Catholic parochial schools and in public schools. Child Developm., 1962 b, 33, 591–602.
- BOEHM, L.: The development of conscience: a comparison of upper-middle class academically gifted children attending Catholic and Jewish parochial schools. Journ. Soc. Psychol., 1963 a, 59, 101–110.
- BOEHM, L.: The development of conscience of preschool children: a cultural and subcultural comparison. Journ. Soc. Psychol., 1963 b, 59, 355–360.
- BOLTE, K. D., KAPPE, D. u. F. NEIDHART: Soziale Schichtung. Leske, Opladen 1966.
- BOLTE, K. M.: Sozialer Aufstieg und Abstieg. Eine Untersuchung über Berufsprestige und Berufsmobilität. Enke, Stuttgart 1959.
- BONN, R.: Untersuchungen zur familiären Interaktion bei 12–14-jährigen Jungen und Mädchen. Phil. Diss., Bonn 1975.

- BORCHERT, J. u. F. MASENDORF: Zum Bedingungsverhältnis von Sozialstatus, Erziehungsstil der Mutter und des Lehrers und affektiven Schülervariablen. Psychol. Erz. Unterr., 1975, 22, 137-147.
- BOTTENBERG, E. H., GAREIS, B. u. A. RAUSCHE: Perzipierte elterliche Erziehungsstile bei männlichen Jugendlichen: Dimensionierung und Skalenkonstruktion. Psychol. u. Praxis, 1973, 17, 105-125.
- BOWLBY, J.: Maternal care and mental health. W. H. O. Monogr., 1951, 2.
- BRADFORD, L. P., GIBB, J. R. u. K. D. BENNE: Gruppentraining, T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode. Klett, Stuttgart 1972.
- BRANAN, J. M.: Negative human interaction. Journ. Couns. Psychol., 1972, 19, 81-82.
- BREITENEICHER, H. J., MAUFF, R. u. M. TRIEB: Kinderläden. Revolution der Erziehung oder Erziehung zur Revolution? Rowohlt, Reinbek 1971.
- BREZINKA, W.: Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit. In: RÖHRS, H. (Hrsg.), 1964.
- BRONFENBRENNER, U.: Wandel der amerikanischen Kindererziehung. In: FRIEDBURG, L. v. (Hrsg.), Jugend in der modernen Gesellschaft. Kiepenheuer u. Witsch, Köln 1965 a.
- BRONFENBRENNER, U.: Socialization and social class through time and space. In: PROSHANSKY, H. u. B. SEIDENBERG (Hrsg.), Basic studies in social psychology. Holt, Rinehart u. Winston, London 1965 b.
- BRONFENBRENNER, U.: Erziehungssysteme – Kinder in den USA und der Sowjetunion. Deutsche Verlags Anstalt, Stuttgart 1972.
- BRÜGGEN, G.: Möglichkeiten und Grenzen der Soziometrie. Luchterhand, Darmstadt 1974.
- BRUNNER, R.: Lehrertraining. Grundlagen – Verfahren – Ergebnisse. Reinhardt, München 1976.
- BÜHL, W. L.: Einleitung: Entwicklungslinien der Konfliktsoziologie. In: BÜHL, W. L., 1972.
- BÜHL, W. L. (Hrsg.): Konflikt und Konfliktstrategie. Nymphenburger, München 1972.
- BÜHLER, Ch.: Drei Generationen im Jugendtagebuch (1870-1914). Quell. stud. Jugendk., Fischer, Jena, 11, 1934.
- BÜHLER, H.: Sprachbarrieren und Schulanfang. Beltz, Weinheim 1972.
- BÜHLER, K.: Die geistige Entwicklung des Kindes. Fischer, Jena 1918, 1930⁶.
- BÜSSER, R., FLOSDORF, F. P. u. M. LIMBOURG: Die Modifikation aggressiver Verhaltensweisen bei zwei Kindergartenkindern. Psychol. Erz. Unterr., 1974, 21, 249-253.
- BURKART, V. u. H.-G. ZAPOTOCZKY: Konfliktlösung im Spiel. Soziodrama, Psychodrama, Kommunikationsdrama. Jugend u. Volk, Wien u. München 1974.
- BURTON, A. (Hrsg.): The theory and practice of encounter groups. Jossey-Bass, Inc., San Francisco 1970.
- BUSSE, H. H.: Die häusliche Lektüre der Vorschulkinder. Vierteljahresschr. f. wiss. Päd., 1927, 3, 470-533.
- BUUNK, B.: Interaktietraining en maatschappij. Maandbl. geest. Volkszondheid 1974, 124-133.
- CAMPBELL, E. Q.: Adolescent socialization. In: GOSLIN, A. D. (Hrsg.), 1969.
- CAMPBELL, J. P. u. a.: Managerial behavior, performance, and effectiveness. McGraw, New York 1970.

- CAPPEL, W.: Das Kind in der Schulklasse. Beltz, Weinheim 1968.
- CARMICHAEL, L. (Hrsg.): Manual of Child Psychology. Wiley, New York u. London 1966².
- CARTWRIGHT, D. u. A. ZANDER (Hrsg.): Groupdynamics. Row, Evanston 1960.
- CASHDAN, S.: Interactional Psychotherapy. Grune u. Stratton, New York 1973.
- CASLER, L.: Perceptual deprivation in institutional settings. In: NEWTON, G. u. S. LEVINE (Hrsg.), Early experience and behavior. Thomas, Springfield 1968.
- CHARLESWORTH, R. u. W. W. Hartup: Positive social reinforcement in the nursery school peer group. Child Developm., 1967, 38, 993-1002.
- CHARLTON, N., LIEBELT, E., JÜLTZ, J. u. A. TAUSCH: Auswirkungen von Verhaltensmodellen aus einem Fernsehwestern auf Gruppenarbeitsverhalten und Aggressionsbereitschaft von Grundschulern. Psychol. Erz. Unterr., 1974, 21, 164-175.
- CHRISTIE, L. S., LUCE, R. P. u. G. MACY: Communications and learning in task oriented groups. Mass. Res. Lab. Electronics, Cambridge 1952.
- CLASSEN, J.: Bibliographie zur antiautoritären Erziehung. Quelle u. Meyer, Heidelberg 1971.
- CLASSEN, J. (Hrsg.): Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion. Quelle u. Meyer, Heidelberg 1973.
- CLEMENS-LODDE, B., JAUS-MAGER, I. u. K. KÖHL: Lehrertraining für Dozenten und Ausbilder der beruflichen Rehabilitation. In: MINSEL, W.-R., ROYL, W. u. B. MINSEL (Hrsg.), München 1976.
- CLIFFORD, C. u. T. S. COHN: The relationship between leadership and personality attributes perceived by followers. Journ. soc. Psychol., 1964, 64, 57-64.
- COHEN, G.: Trainingen in sociale relaties. Maandbl. geest. Volksgezondh., 1974, 134-148.
- COHN, R. C.: Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen. Gruppenpsychoth. u. Gruppendyn., 1970, 3, 251-259.
- COHN, R. C.: Die Selbsterfahrungsbewegung: Autismus oder Autonomie? Gruppendyn., 1974, 5, 160-171.
- COLEMAN, J. S.: The Adolescent Society. Glencoe, New York 1961.
- COLEMAN, J. S. u. a.: Equality of educational opportunity. U.S. Department of Health, Education and Welfare, Washington 1966.
- COOK, St. W. u. C. SELLTITZ: A multiple-factor approach to attitude measurement. Psychol. Bull., 1964, 62, 36-55.
- COOPER, J. B. u. J. L. MCGAUGH: Integrating principles of social psychology. Schenkman, Cambridge, Mass. 1963.
- COSER, L.: Theorie sozialer Konflikte. Luchterhand, Neuwied 1965.
- CRUTCHFIELD, R. S.: Conformity and character. Amer. Psychol., 1955, 10, 191-198.
- CZERWENKA, K. u. W. SEITZ: Schulrelevante Persönlichkeitsmerkmale bei Jungen und Mädchen und ihr Zusammenhang mit dem verbalen Erziehungsverhalten des Vaters. In: LUKESCH, H. (Hrsg.), 1975 d.
- DÄUMLING, A. M.: Sensitivity Training. Gruppenpsychoth. u. Gruppendyn., 1968, 2, 113-123.
- DÄUMLING, A. M., FENGLER, J., NELLESEN, L. u. A. SVENSSON: Angewandte Gruppendynamik. Klett, Stuttgart 1974.
- DAHRENDORF, R.: Gesellschaft und Freiheit. Piper, München 1962.
- DANN, H. D.: Aggression und Leistung. Klett, Stuttgart 1972.

- DARPE, F., DARPE, G. u. K. A. SCHNEEWIND: Elterliches Erziehungsverhalten und kindliche Persönlichkeit. In: Lukesch, H. (Hrsg.), 1975 d.
- DAVIS, H. u. R. HAVIGHURST: Social class and color differences in child rearing. *Amer. Soc. Rev.*, 1946, 11, 697–710.
- DAVITZ, J. R.: The effects of previous training on postfrustration behavior. *Journ. abnorm. soc. Psychol.*, 1952, 47, 309–315.
- DAWES, R. M.: Measures and indicators of attitude. Wiley, New York 1971.
- DAY, R. u. R. HAMBLIN: Some effects of close and punitive styles of supervision. *Amer. Journ. Soc.*, 1964, 69, 499–510.
- DEFLEUR, M. L. u. F. R. WESTIE: Attitude as a scientific construct. *Soc. Forces*, 1963, 42, 17–31.
- DERMITZEL, R.: Thesen zur antiautoritären Erziehung. Kursbuch, 1969, 17, 179–187.
- DESCOUEDRES, A.: Le développement de l'enfant de deux à sept ans. Delachaux u. Niestlé, Neuchâtel u. Paris 1921.
- DEUTSCH, M.: The resolution of conflict. Yale Univ. Pr., New Haven u. London 1973.
- DEUTSCH, M. u. R. M. KRAUSS: The effect of threat on interpersonal bargaining. *Journ. abnorm. soc. Psychol.*, 1955, 61, 181–189.
- DEUTSCH, M., MALIVER, A., BROWN, B. u. E. CHERRY: Communication of information in the Elementary Classroom, Cooperative Research Project, Nr. 908. Inst. Developm. Stud., New York 1964.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Klett, Stuttgart 1970.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich. Empfehlungen der Bildungskommission. Klett, Stuttgart 1973.
- DEVEREUX, E. C., BRONFENBRENNER, U. u. G. SUCI: Zum Verhalten der Eltern in den Vereinigten Staaten und in der Bundesrepublik. In: FRIEDEBURG, L. v. (Hrsg.), Jugend in der modernen Gesellschaft. Kiepenheuer u. Witsch, Köln 1965.
- DIETRICH, G. u. H. WALTER: Die Beeinflussung von Anpassungs- und Konzentrationsverhalten durch erzieherische Führungsformen. *Schule u. Psychol.*, 1971, 18, 65–73.
- DIGGORY, C.: Self-Evaluation: Concepts and studies. Wiley, New York 1966.
- DINKMEYER, D. S. u. J. J. MURO: Theoretische Ansätze zur Gruppenarbeit (Group counseling). *Gruppendyn.* 1975, 3, 156–175.
- DITTMAR, N.: Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung. Akad. Verlagsges., Frankfurt/M. 1973.
- DODERER, K.: Klassische Kinder- und Jugendbücher. Beltz, Weinheim 1969.
- DÖRING, K. W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Beltz, Weinheim 1970.
- DOLLARD, J., DOOB, L. W., MILLER, N. E., MOWRER, O. H. u. R. R. SEARS: Frustration und Aggression. New Haven 1939, dt. Beltz, Weinheim 1971.
- DOLLASE, R.: Soziometrische Techniken. Beltz, Weinheim 1973.
- DORNETTE, W.: Entscheidungsverhalten Schizophrener und Nichtschizophrener. Experimentelle Untersuchung anhand eines Zwei-Personen-Nichtnullsummenspiels unter variierten Partner- und Kommunikationsbedingungen. Diss. Univ. Mainz, Nat. Fak., 1972.
- DORNETTE, W. u. H. B. PULKOWSKI: Konfliktspiele. Reinhardt, München 1974.

- DREVER, J. u. W. D. FRÖHLICH: dtv-Wörterbuch zur Psychologie. dtv, München 1970.
- DUNPHY, D. C.: The social structure of urban adolescent peer groups. Soc., 1963, 26, 230-246.
- ECKENSBERGER, L. H. u. U. S. ECKENSBERGER (Hrsg.): Bericht über den 28. Kongreß der DGfP in Saarbrücken 1972, Hogrefe, Göttingen 1974.
- EDWARDS, A. L.: The social desirability variable in personality assessment and research. Dryden, New York 1957.
- EISERT, H. G. u. P. BARKEY: Verhaltensmodifikation in der Schule. In: ROST, D. H., GRUNOW, P. u. D. OECHSLE (Hrsg.), 1975.
- ELDER, G. H.: Structural variations in the child rearing relationship. Soc. 1962, 25, 241-262.
- ERIKSON, E.: Kindheit und Gesellschaft. Klett, Stuttgart 1971⁴.
- ERLEMEIER, N. u. K. G. TISMER: Einstellungen und Erwartungen bei Lehrern und ihre Auswirkungen auf die Beurteilung und das Verhalten von Schülern. In: NICKEL, H. u. E. LANGHORST (Hrsg.), 1973.
- ETZIONI, A.: Dual leadership in complex organizations. Amer. Soc. Rev., 1965, 30, 688-698.
- EWERT, O. M.: Erziehungsstile in ihrer Abhängigkeit von soziokulturellen Normen. In: HERRMANN, Th. (Hrsg.), 1966.
- EWERT, O. M. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, Bd. I. Kiepenheuer u. Witsch, Köln 1972.
- EYFERTH, K.: Methoden zur Erfassung von Erziehungsstilen. In: HERRMANN, Th. (Hrsg.), 1966.
- EYFERTH, K. u. K. KREPPNER: Entstehung, Konstanz und Wandel von Einstellungen. In: Handbuch der Psychologie, Bd. VII, 2. Halbb., Hogrefe, Göttingen 1972.
- EYSENCK, H. J.: The Development of Moral Values in Children. Brit. Journ. Educ. Psychol., 1960.
- FANTZ, R. L.: Pattern vision in young infants. Psychol. Rev., 1958, 8, 43-47.
- FANTZ, R. L.: The origin of form perception. Scientif. Amer., 1961, 204, 66-72.
- FARRIS, G. F. u. G. L. FRANCIS: Effects of performance on leadership, cohesiveness, influence, satisfaction and subsequent performance. Journ. appl. Psychol., 1969, 53, 490-497.
- FEGER, H.: Gruppensolidarität und Konflikt. In: Handbuch der Psychologie, Bd. VII, 2. Halbb., Hogrefe, Göttingen 1972.
- FEND, H.: Sozialisierung und Erziehung. Beltz, Weinheim 1970², 1974⁶.
- FEND, H.: Konformität und Selbstbestimmung. Beltz, Weinheim 1971.
- FENNER, H.-J.: Verfahren und Ergebnisse zur Objektivierung des Lehrerverhaltens. In: NICKEL, H. u. E. LANGHORST (Hrsg.), 1973.
- FERDINAND, W.: Zum Problem der Intelligenzförderung bei Kindern aus den sozialen Grundschichten. In: NICKEL, H. u. E. LANGHORST (Hrsg.), 1973.
- FESTINGER, L.: Informal social communication. Psychol. Rev., 1950, 57, 271-282.
- FESTINGER, L.: A theory of cognitive dissonance. Stanford Univ. Pr., Stanford 1957.
- FIEDLER, F. E.: A theory of leadership effectiveness. McGraw, New York 1967.
- FISHBEIN, M.: Attitude and the prediction of behavior. In: FISHBEIN, M. (Hrsg.), Readings in attitude theory and measurement, Wiley, New York 1967.

- FISHBEIN, M., LANDY, E. u. G. HATCH: Individuals esteem for his least preferred co-worker; an attitudinal analysis. *Hum. Rel.*, 1969, 22, 173–188.
- FITTKAU, B.: Bereiche des Lehrerverhaltens und ihre Bedeutung für die Mitarbeit, Sympathie- und Angstreaktionen von Schülern bei „Video“- und „Life“-Lehrern. Diss. Phil. Fak. Univ. Hamburg 1969, Kurzfassung: Dimensionen des Lehrerverhaltens und ihre Bedeutung für die Auslösung von Angst und Sympathie bei Schülern. *Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol.*, 1969, 1, 77–92.
- FITTKAU, B., MÜLLER-WOLF, H.-M. u. F. SCHULZ v. THUN: Kommunikation und Verhaltenstraining für Erziehung, Unterricht und Ausbildung. UTB, München 1971.
- FITTKAU-GARTHE, H. u. B. FITTKAU: Fragebogen zur Vorgesetzten-Verhaltens-Beschreibung (FVVB). Hogrefe, Göttingen 1971.
- FLACKS, R.: The liberated generation: an exploration of the roots of student protest. *Journ. soc. Iss.*, 1967, 22, 52–75.
- FLAVELL, J. H., BOTKIN, P. T., FRY, C. L., WRIGHT, J. W. u. P. E. JARVIS: The development of role-taking and communication skills in children. Wiley, New York 1968. Dt. Ausg.: Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. Übers. v. G. KÖSTLIN-GLOGER, Beltz, Weinheim 1975.
- FLEISHMAN, E. A.: A leader behavior description for industry. In: Stogdill u. Coons, 1957.
- FLEISHMAN, E. A.: Revised manual for leadership opinion questionnaire. Chicago 1968.
- FLEISHMAN, E. A. u. E. F. HARRIS: Patterns of leadership behavior related to employee grievances and turnover. *Pers. Psychol.*, 1962, 15, 43–56.
- FLITNER, A.: Diskussionsbemerkungen zu den Kindergarten-Untersuchungen und zu der Einstellungsskala von Anne-Marie TAUSCH. *Ztschr. f. Päd.*, 1970, 16, 243–246.
- FLORIN, U. u. W. TUNNER: Behandlung kindlicher Verhaltensstörungen. Goldmann, München 1970.
- FREEDMAN, J. J. u. A. N. DOOB: Deviancy – The psychology of being different. Acad. Pr., New York 1968.
- FRENCH, J. R. P. u. B. RAVEN: The basis of social power. In: CARTWRIGHT, D. u. A. ZANDER (Hrsg.), 1960.
- FRENCH, J. R. P., ISRAEL, J. u. D. AS: An experiment on participation in a Norwegian factory. *Hum. Rel.*, 1960, 13, 3–19.
- FREUDENREICH, D. u. A. WAGNER: Erfahrungen mit einem gruppenspezifischen Modell an einer Pädagogischen Hochschule. *Gruppendyn.*, 4, 1973, 39–50.
- FREY, D.: Der augenblickliche Stand der „forced compliance“-Forschung. *Ztschr. f. Sozialpäd.*, 1971, 2, 323–342.
- FRIEDLÄNDER, W. A.: Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit. Hrsg. u. bearbeitet v. H. PFAFFENBERGER. Luchterhand, Neuwied 1974.
- FRIEDRICHS, J.: Methoden empirischer Sozialforschung. Rowohlt, Reinbek 1973.
- FRÖHLICH, W. u. St. WELLEK: Der begrifflich theoretische Hintergrund der Sozialisationsforschung. In: Handbuch der Psychologie, Bd. VII, 2. Halbb., Hogrefe, Göttingen 1972.
- FÜRNTRATT, E.: Angst und instrumentelle Aggression. Beltz, Weinheim 1974.
- GALTUNG, J.: Institutionalized Conflict Resolution. A theoretical paradigm. In: *Journ. Peace Res.*, 1965, 2, 348–397. Dt. Übers. in: Bühl (Hrsg.), 1972.

- GAMM, H.-J.: Thesen zur repressionsfreien Erziehung. In: Westerm. Pädag. Beitr., 1970, 22, 336–337.
- GAUDIG, H.: Didaktische Präludien. Leipzig u. Berlin 1909.
- GERGEN, K. J. u. B. WISHNOU: Other's self-evaluation and interaction anticipation as determinants of self-presentation. Journ. pers. soc. Psychol., 1965, 2, 348–358.
- GIBB, C. A.: An interactional view of the emergence of leadership. Austr. Journ. Psychol., 1958, 10, 101–110.
- GIBB, C. A.: Leadership. In: LINDZEY, G. u. E. ARONSON, The handbook of social psychology, 4. Addison-Wesley, Reading, Mass. 1969 a.
- GIBB, C. A.: Leadership. Harmondsworth 1969 b.
- GIBB, J. R.: Sensitivity training as a medium for personal growth and improved interpersonal relationships. Interpers. Developm., 1970, 1, 6–31.
- GLASS, D. W. u. R. KÖNIG (Hrsg.): Soziale Schichtung und soziale Mobilität. Westdeutscher Verlag, Opladen 1961, 1965².
- GLYNN, E. L., THOMAS, J. D. u. S. M. SHEE: Selbstkontrolle des Verhaltens beim Lernverhalten im Unterricht der Primarstufe. In: ROST, D. H., GRUNOW, P. u. D. OECHSLE (Hrsg.), 1975.
- GÖRING, H., HORN, O., KUCKUCK, J. u. M. LIMBOURG: Die Behandlung von Sozialängsten im Kindergarten durch systematische Desensibilisierung „in vivo“ – ein Fallbericht. Psychol. Erz. Unterr., 1976, 23 (im Druck).
- GOFFMAN, E.: Stigma. Suhrkamp, Frankfurt 1967.
- GOLD, V., WAGNER, M., RANFTL, W. L., VOGEL, M. u. I. WEBER: Kinder spielen Konflikte. Luchterhand, Neuwied 1973.
- GOLDIN, P. C.: A review of children's reports of parent behaviors. Psychol. Bull., 1969, 71, 222–236.
- GOLDMAN, M. u. L. A. FRAAS: The effects of leader selection on group performance. Soc., 1965, 28, 82–88.
- GORDON, C. W.: Die Schulklasse als ein soziales System. In: HEINTZ, P. (Hrsg.), Soziologie der Schule. Westdeutscher Verlag, Köln 1968⁵.
- GORDON, T.: Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind. Hoffmann u. Campe, Hamburg 1972.
- GOSLIN, A. D. (Hrsg.): Handbook of socialisation theory and research. Rand McNally, Chicago 1969.
- GOTTMAN, J., GONSO, J. u. B. RASMUSSEN: Social interaction, social competence, and friendship in children. Child Developm., 1975, 46, 709–718.
- GOTTSCHALCH, W., NEUMANN-SCHÖNWETTER, M. u. G. SOUKUP: Sozialisationsforschung – Materialien, Probleme, Kritik. Fischer, Frankfurt/M. 1971.
- GOTTSCHALK, L. A. u. R. S. DAVIDSON: Sensitivity groups, encounter groups, training groups, marathon groups, and the laboratory movement. In: KAPLAN, H. I. u. B. J. SADOCK (Hrsg.), Theories and techniques in group therapy, Bd. IV: Sensitivity through encounter and marathon. New York, N.Y. 1972.
- GRAEN, G. u. a.: Contingency model of leadership effectiveness. Some experimental results. Journ. appl. Psychol., 1971, 55, 196–201 u. 205–210.
- GRAEN, G., DANSEREAU, F. u. T. MINAMI: Dysfunctional leadership styles. Organ. Behav. Hum. Perform., 1972, 7, 216–236.
- GRAESSNER, D. u. K. HEINERTH: Eine kommunikationstheoretische Möglichkeit der Operationalisierung der gesprächstherapeutischen Basisvariablen „Echtheit“ und „Wärme“. Ztschr. f. Klin. Psychol., 1975, 4, 153–159.

- GRAUMANN, C. F.: Die Dynamik von Interessen, Wertungen und Einstellungen. In: Handbuch der Psychologie, Bd. II, Hogrefe, Göttingen 1965.
- GRAUMANN, C. F.: Grundzüge der Verhaltensbeobachtung. In: GRAUMANN, C. F. u. H. HECKHAUSEN (Hrsg.), Frankfurt/M. 1973.
- GRAUMANN, C. F. u. H. HECKHAUSEN (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Bd. 1. Fischer, Frankfurt/M. 1973.
- GREEN, E. H.: Friendship and quarrels among preschool children. *Child Development*, 1933, 4, 237-252.
- GRELL, J.: Techniken des Lehrerverhaltens. Beltz, Weinheim 1974.
- GROSSMANN, W.: Vorschulerziehung. Historische Entwicklung und alternative Modelle. Kiepenheuer u. Witsch, Köln 1974.
- GRUNDE, P.: Interaktionserziehung in der Schule. Modell eines therapeutischen Unterrichts. Juventa, München 1975.
- GUDJONS, H.: Die Anwendung gruppendynamischer Spiele zur Lösung von Konflikten in Unterricht und Erziehung. In: SEISS, R. (Hrsg.), Beratung und Therapie im Raum der Schule. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1976.
- GUETZKOW, H.: Differentiation in roles in task-oriented groups. In: CARTWRIGHT, D. u. A. ZANDER (Hrsg.), 1960.
- GUION, R. M. u. R. F. GOTTIER: Validity of personality measures in personnel selection. *Pers. Psychol.*, 1966, 18, 135-164.
- GUSKIN, A. E. u. S. L. GUSKIN: Sozialpsychologie in Schule und Unterricht. Aus d. Amer. übers. v. HENNIGE, U. u. J. J. KOCH, Süddeutsche Verlagsges., Ulm 1973.
- GUTTMAN, L.: The basis for Scalogram Analysis. In: STOUFFER, S. A. (Hrsg.), Measurement and Prediction. Princeton Univ. Pr., Princeton 1950.
- HAAG, F.: Wohnungslose Familien in Notunterkünften. Juventa, München 1973².
- HÄUSLER, J.: Grundfragen der Betriebsführung. Betriebswirtschaftlicher Verlag, Wiesbaden 1966.
- HAGGARD, E. A.: Social status and intelligence. *Genet. Psychol. Monogr.*, 1954, 49, 141-186.
- HAIRE, M.: Projective techniques in marketing research. *Journ. of Marketing*, 1950, 14, 649-656.
- HALDER, P.: Verhaltenstherapie. Urban, Stuttgart 1974.
- HALPIN, A. W. u. B. J. WINER: A factorial study of the leader behavior descriptions. In: STOGDILL, R. M. u. A. E. COONS, 1957.
- HARGREAVES, D. H.: Interpersonale Beziehungen und das soziale System der Schule. In: MORRIS, J. F. u. E. A. LUNZER (Hrsg.), Das Lernen in der Schule. Klett, Stuttgart 1972.
- HARRIS, F. R., WOLF, M. M. u. D. M. BAER: Effects of adult social reinforcement on child behavior. In: PARKE, R. D. (Hrsg.), Readings in social development. Holt, Rinehart u. Winston, New York 1969.
- HARTIG, M.: Selbstkontrolle: ein kritischer Überblick über lerntheoretische und verhaltenstherapeutische Ansätze. Urban u. Schwarzenberg, München 1973.
- HARTIG, M.: Die Anwendung von Techniken der Selbstkontrolle in der Verhaltenstherapie. In: KRAIKER, Ch. (Hrsg.), 1974.
- HARTSHORNE, H. u. M. MAY: Studies in the Nature of Character. I, New York 1928.
- HARTUP, W. W.: Peer interaction and social organization. In: MUSSEN, P. H. (Hrsg.), CARMICHAEL's manual of child psychology. Bd. II, Wiley, New York 1970.

- HARTUP, W. u. J. LEMPERS: A problem in life-span development: The interactional analysis of family attachments. In: BALTES, P. u. W. SCHAEIE, 1973.
- HARTUP, W. W., GLAZER, J. A. u. R. CHARLESWORTH: Peer reinforcement and sociometric status. *Child Developm.*, 1967, 38, 1017-1024.
- HARVEY, O. J. u. J. RUTHERFORD: Gradual and absolute approaches to attitude change. *Soc.*, 1958, 21, 61-68.
- HASELOFF, O. W.: Was die Jugend heute liest. Aufsatzreihe in: *Neue Zeitung*, März 1953.
- HASEMANN, K.: Verhaltensbeobachtung. In: *Handbuch der Psychologie*, Bd. VI, Hogrefe, Göttingen 1964.
- HATFIELD, J., FERGUSON, L. u. R. ALBERT: Mother-child interaction and the socialization process. *Child Developm.*, 1967, 37, 365-414.
- HAVIGHURST, R. J. u. B. L. NEUGARTEN: American indian and white children. Univ. Chicago Pr., Chicago 1955.
- HAVIGHURST, R. J. u. H. TABA: Adolescent character and personality. Wiley, New York 1949.
- HECKHAUSEN, H.: Entwurf einer Psychologie des Spiels. *Psychol. Forsch.*, 1964, 27, 225-243.
- HECKHAUSEN, H.: Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese der Leistungsmotivation. In: *Handbuch der Psychologie*, Bd. VII, 2. Halbb., Hogrefe, Göttingen 1972.
- HEDLUND, D. E.: A review of the MMPI in industry. *Psychol. Rep.*, 1965, 17, 874-889.
- HEIDER, F.: Attitudes and cognitive organization. *Journ. Psychol.*, 1946, 21, 107-112.
- HEILBRUNN, A. B.: Cognitive sensitivity to aversive maternal stimulation in late-adolescent males. *Journ. Consult. Clin. Psychol.*, 1968, 32, 326-332.
- HEILBRUNN, A. B.: Distinctiveness of maternal control: a further link in a theory of schizophrenia development. *Journ. Nerv. Ment. Disease*, 1972, 154, 49-59.
- HEILBRUNN, A. B. u. H. K. ORR: Maternal child rearing history and subsequent cognitive and personality functioning of the off-spring. *Psychol. Rep.*, 1965, 17, 259-272.
- HEILBRUNN, A. B., ORR, H. K. u. S. N. HARRELL: Patterns of parental child-rearing and subsequent vulnerability to cognitive disturbance. *Journ. Const. Psychol.*, 1966, 30, 51-59.
- HEINSTEIN, M.: Behavior correlates of breast-bottle regimes under varying parent - infant relationships. *Monogr. Soc. Res. in Child Developm.*, 1963, 28, 4.
- HELLINGER, S. u. H. G. SCHÖPPING: Papers zur feed-back-Technik. Zit. n. ANTONS, Kl.: *Praxis der Gruppendynamik*. Hogrefe, Göttingen 1973.
- HEMPHILL, J. K. u. A. E. COONS: Development of the leader behavior description questionnaire. In: STOGDILL, R. M. u. A. E. COONS, 1957.
- HERRMANN, Th. (Hrsg.): *Psychologie der Erziehungsstile*. Hogrefe, Göttingen 1966, 1972³.
- HERRMANN, Th.: *Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung*. Hogrefe, Göttingen 1969, 1972².
- HERRMANN, Th. u. A. STAPF: *Aus Kindern werden Leute. Die Erziehung im Elternhaus*. ZDF-Elternschule. Goldmann, München 1974.

- HERRMANN, Th., SCHWITAJEWSKI, E. u. H. J. AHRENS: Untersuchungen zum elterlichen Erziehungsstil: Strenge und Unterstützung. Arch. ges. Psychol., 1968, 120, 74–105.
- HERRMANN, Th., STAPF, A. u. H. W. KROHNE: Die Marburger Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils. Diagnostica, 1971, 17, 118–131.
- HERRMANN, Th., STAPF, K. H. u. K. H. STÄCKER: Elterliche Bekräftigung in der Erziehung. In: REINERT, G. (Hrsg.), Ber. 27. Kongr. Dt. Ges. Psychol., Hogrefe, Göttingen 1972.
- HERZ, O., REIF, K. u. M. SADER: Lernen in der Hochschule. Alsterdruck, Hamburg 1972.
- HESS, E. H. u. J. M. POLT: Pupil size as related to interest value of visual stimuli. Science, 1960, 132, 349–350.
- HESS, R. D. u. V. C. SHIPMAN: Frühkindliche Erfahrung und Sozialisation. In: GRAUMANN, C. F. u. H. HECKHAUSEN (Hrsg.), 1973.
- HETZER, H.: Spielmaterial für verschiedene Formen des Säuglings- und Kleinkinderspiels. In: HUNDERTMARCK, G. u. H. ULSHÖFER (Hrsg.), Kleinkindererziehung, Bd. 3. Kösel, München 1972.
- HETZER, H. u. B. REINDORF: Sprachentwicklung und soziales Milieu. Ztschr. angew. Psychol., 1928, 29, 449–462.
- HIELSCHER, H. (Hrsg.): Materialien zur sozialen Erziehung im Kindesalter. Quelle u. Meyer, Heidelberg 1974.
- HIPPLER, B. u. W. SCHOLZ: Token-Verstärkungssysteme in der Schule. In: KRAIKER, Ch. (Hrsg.), 1974.
- HIRSCH, E. E.: Soziale Werte. In: BERNSDORF, W. (Hrsg.), Wörterbuch der Soziologie. Enke, Stuttgart 1969.
- HITPASS, J.: Einstellungen der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung. Henn, Ratingen 1965.
- HÖBEL, B. u. U. SEIBERT: Bürgerinitiativen und Gemeinwesenarbeit. Juventa, München 1973.
- HÖHN, E.: Der schlechte Schüler. Piper, München 1967.
- HÖHN, E. u. P. SCHICK: Das Soziogramm. Hogrefe, Göttingen 1954².
- HOENISCH, N., NIGGEMEYER, E. u. R. J. ZIMMER: Vorschulkinder. Klett, Stuttgart 1970³.
- HOFER, M.: Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. Beltz, Weinheim 1969.
- HOFER, M.: Zur impliziten Persönlichkeitstheorie von Lehrern. Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol., 1970, 2, 197–209.
- HOFF, E. H., MINSEL, W. R., MINSEL, B. u. V. GRÜNEISEN: Beziehungen zwischen Erziehverhalten und Persönlichkeitsmerkmalen von Eltern und ihren Kindern. Psychol. Erz. Unterr., 1973, 3, 163–175.
- HOFFMAN, M. L. u. L. W. HOFFMAN (Hrsg.): Review of Child development, Bd. I. Russell Sage Found., New York 1964.
- HOFFMANN, M.: Beobachten und Protokollieren von Verhalten. In: BELSCHNER, W., HOFFMANN, M., SCHOTT, F. u. Ch. SCHULZE, 1973.
- HOFSTÄTTER, P. R.: Gruppendynamik. Rowohlt, Reinbek 1961, 1972¹⁴.
- HOLLANDER, E. P.: Leaders, groups and influence. Oxford, New York 1964.
- HOLZKAMP, K.: Zum Problem der Relevanz psychologischer Forschung für die Praxis. Psychof. Rundsch., 1970, 21, 1–22.
- HOMME, L., CSANYI, A. P., GONZALES, M. A. u. J. R. RECHS: Verhaltensmodifikation in der Schulklasse. Beltz, Weinheim 1974.

- HOPF, W. u. A. ZIMMERMANN: Gruppe und emotionale Erziehung. In: OERTER, R. u. E. WEBER (Hrsg.), *Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung*. Auer, Donauwörth 1975.
- HOPPE, I.: Gestaltung des Lebens und sozialistische Erziehung im Kindergarten. VEB Volk u. Wissen, Berlin 1973.
- HOVLAND, C. I. u. W. WEISS: The influence of source credibility on communication effectiveness. *Publ. Opin. Quart.*, 1952, 15, 635–650.
- HOVLAND, C. I., JANIS, I. L. u. H. H. KELLEY: *Communication and persuasion*. Yale Univ. Pr., New Haven 1953.
- HUNDERTMARCK, G.: *Soziale Erziehung im Kindergarten*. Klett, Stuttgart 1972.
- HURLOCK, E. B.: *Die Entwicklung des Kindes*. Aus d. Amer. übers. v. B. u. H. FEGER, Beltz, Weinheim 1970.
- IBEN, G.: *Randgruppen der Gesellschaft*. Juventa, München 1971.
- IBEN, G.: „Abweichende“ und „defizitäre“ Sozialisation. In: NEIDHARDT, F. (Hrsg.), 1975.
- INNERHOFER, P.: Das Münchener Trainingsmodell. In: MINSEL, W. R., ROYL, W. u. B. MINSEL (Hrsg.), 1976.
- INNERHOFER, P. u. N. HARVERS: Training für Unterschichteltern zur Zusammenarbeit mit der Schule. In: ROYL, W. u. W.-R. MINSEL (Hrsg.), 1976.
- INSKO, C. A.: *Theories of attitude change*. Appl.-Century-Crofts, New York 1967.
- IRLE, M.: *Soziale Systeme. Eine kritische Analyse der Theorie von formalen und informalen Organisationen*. Hogrefe, Göttingen 1963.
- IRLE, M.: *Macht und Entscheidung in Organisationen*. Akad. Verlagsges., Wiesbaden 1971.
- IRLE, M.: *Lehrbuch der Sozialpsychologie*. Hogrefe, Göttingen 1975.
- IRWIN, O. C.: Kindersprache: Auswirkungen des väterlichen Berufs und des Alters auf den Gebrauch von Lauttypen (1960). In: EWERT, O. M. (Hrsg.), 1972 a.
- IRWIN, O. C.: Die Auswirkungen systematischen Vorlesens (1960). In: EWERT, O. M. (Hrsg.), 1972 b.
- ISAACS, N.: *The Growth of Understanding in the Young Child*. London 1964.
- JEHLE, P.: Entwurf eines Verhaltenstrainings für Lehrerstudenten auf verhaltenstheoretischer Basis. Unveröffentl. Mskr. Univ. Düsseldorf, Erz.wiss. Inst. 1976.
- JERSILD, A. T.: *Child psychology*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J. 1960⁵.
- JOHNSON, D. W.: *The social psychology of education*. Holt, Rinehart u. Winston, New York 1970.
- JOHNSON, R. C. u. G. R. MEDINNUS: *Child psychology*, Wiley, New York 1974³.
- JONES, M. R. (Hrsg.): *Nebraska Symposium on Motivation*. Univ. Nebraska Pr., Lincoln 1962.
- JONES, V.: Character development in children – an objective approach. In: CARMICHAEL, L. (Hrsg.), 1966.
- JULIAN, J. W., HOLLANDER, E. P. u. C. R. REGULA: Endorsement of the group spokesman as a function of his source of authority, competence and success. *Journ. pers. soc. Psychol.*, 1969, 11, 42–49.
- JUN, G.: Morbidität und Gewichtsentwicklung bei Kindern berufstätiger und nicht berufstätiger Mütter. *Ztschr. f. ärztl. Fortbildung*, 1959, 53, 1416–1418.
- JUNNE, G.: *Spieltheorie in der internationalen Politik. Die beschränkte Rationalität des strategischen Denkens*. Westdeutscher Verl., Düsseldorf 1972.
- KAGAN, J. u. H. MOSS: *Birth to maturity*. Wiley, New York 1962.

- KAMINSKI, G.: Verhaltenstheorie und Verhaltensmodifikation. Klett, Stuttgart 1970.
- KANFER, F. H.: Self-regulation: Research, issues and speculations. In: NEURINGER, C. u. J. L. MICHAEL (Hrsg.), Behavior Modification in Clinical Psychology. Appleton-Century-Crofts, New York 1970.
- KANFER, F. H.: Behavior modification – an overview. In: THORESEN, C. E. (Hrsg.), Behavior modification in education. Univ. Chicago Pr., Chicago 1973.
- KANFER, F. H. u. P. KAROLY: Self-regulation and its clinical application: Some additional conceptualizations. In: JOHNSON, R. C., DOKECKI, P. R. u. O. H. MOWRER (Hrsg.): Socialization: development of the character and conscience. Holt, Rinehart u. Winston, New York 1971.
- KANFER, F. H. u. P. KAROLY: Self-control: A behavioristic excursion into the Lion's den. Behav. Therapy, 1972, 3, 398–416.
- KARASICK, B., LEIDY, T. R. u. S. SMART: Characteristics differentiating highschool leaders from nonleaders. Pardue Opinion Panel Poll Rep., 1968, 27, 3.
- KARDINER, A.: The psychological frontiers of society. Columbia Univ. Pr., New York 1945.
- KATZ, D.: The functional approach to the study of attitudes. Publ. Opin. Quart., 1960, 24, 163–204.
- KATZ, D. u. R. L. KAHN: The social psychology of organizations. Wiley, New York 1966.
- KATZ, D., MACCOBY, M. u. M. C. MORSEM: Productivity, supervision and morale in an office situation. Univ. Mich. Pr., Ann Arbor 1950.
- KAUFMANN, H.: Definitions and methodology in the study of aggression. Psychol. Bull., 1965, 64, 351–364.
- KAY, W.: Die moralische Entwicklung des Kindes. Schwann, Düsseldorf 1975.
- KAZDIN, A. E. u. R. R. BOOTZDIN: The token economy: An evaluative review. Journ. appl. behav. Analys., 1972, 5, 343–372.
- KELLER, M., WEINERT, F. u. D. ZEBERGS: Kognitive Sozialisation – Probleme einer allgemeinen Theorie der kognitiven Sozialisation. In: NEIDHARDT, F. (Hrsg.), 1975.
- KELLY, J.: Organizational behaviour. Homewood, Ill. 1969.
- KELVIN, P.: The bases of social behavior. London 1970.
- KEMMLER, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Hogrefe, Göttingen 1967.
- KIESLER, C. A.: The psychology of commitment. Acad. Pr., New York 1971.
- KLAFKI, W., RÜCKRIEM, G. M., WOLF, W., FREUDENSTERN, R., BECKMANN, H. K., LINGELBACH, K.-Ch., IBEN, G. u. J. DIEDERICH (Hrsg.): Erziehungswissenschaft 1. Fischer, Frankfurt/M. 1970.
- KLAUER, K. J.: Revision des Erziehungsbegriffs. Schwann, Düsseldorf 1973.
- KLECK, R. E., RICHARDSON, S. A. u. L. RONALD: Physical appearance cues and interpersonal attraction in children. Child Developm., 1974, 45, 305–310.
- KLEINING, G. u. H. MOORE: Soziale Selbsteinstufung (SSE). Ein Instrument zur Messung sozialer Schichten. Kölner Ztschr. f. Soziol. u. Sozialpsychol., 1968, 20, 502 ff.
- KLUCKHOHN, C.: Value and value-orientation in the theory of action. In: PARSONS, T. u. E. A. SHILS (Hrsg.), Toward a general theory of action. Cambridge, Mass. 1962⁵.
- KOCH, H.: Some emotional attitudes of the young child in relation to characteristics of his sibling. Child Developm., 1956, 27, 393–426.

- KOCH, H.: The relation of some formal attributes of siblings to attitudes held toward each other and toward their parents. *Monogr. soc. Res. in Child Developm.*, 1960, 25, 4.
- KOCH, I.: Untersuchungen zum Training sozialer Verhaltensweisen im Vorschulalter. *Probl. u. Ergebn. Psychol.*, 1967, 22, 7–36.
- KOCH, J. J., CLOETTA, B. u. G. MÜLLER-FOHRBRODT: *Konstanzer Fragebogen (KSE)*, Handanweisung. Beltz, Weinheim 1972.
- KÖNIG, R.: *Materialien zur Soziologie der Familie*. Huber, Bern 1946.
- KOHLBERG, L.: The development of children's orientation toward a moral order: I. Sequence in the development of moral thought. *Vita Humana* 1963, 6, 11–33.
- KOHLBERG, L.: Development of moral character and moral ideology. In: HOFFMANN, M. L. u. L. W. HOFFMANN (Hrsg.), 1964.
- KOHN, M. L.: Social class and the exercise of parental authority. *Amer. soc. Rev.*, 1959, 24, 352–366.
- KOLIADIS, E.: *Mütterliche Erwerbstätigkeit und kindliche Sozialisation*. Beltz, Weinheim 1975.
- KRAIKER, Ch. (Hrsg.): *Handbuch der Verhaltenstherapie*. Kindler, München 1974.
- KRANZ, D. u. F. TEEGEN, *Psychologisch hilfreiche Gespräche mit Schülern und Eltern*. In: NICKEL, H. u. E. LANGHORST (Hrsg.), 1973.
- KRAPP, A.: *Bedingungen des Schulerfolgs*. Oldenbourg, München 1973.
- KRAUTH, J. u. G. A. LIENERT: *KFA – Die Konfigurationsfrequenzanalyse und ihre Anwendung in Psychologie und Medizin*. Alber, Freiburg u. München 1973.
- KRECH, D., CRUTCHFIELD, R. S. u. E. L. BALLACHEY: *Individual in society*. McGraw-Hill, New York 1962.
- KRIVOHLAVY, J.: *Zwischenmenschliche Konflikte und experimentelle Spiele*. Huber, Bern u. Stuttgart 1974.
- KRUSE, L.: Gruppen und Gruppenzugehörigkeit. In: *Handbuch der Psychologie*, Bd. VII, 2. Halbb., Hogrefe, Göttingen 1972.
- KRUSE, L.: Crowding – Dichte und Enge aus sozialpsychologischer Sicht. *Ztschr. f. Sozialpsychol.*, 1975, 6, 2–30.
- KRYSMANSKI, H.-J.: *Soziologie des Konflikts*. Rowohlt, Hamburg 1971.
- KÜPPERS, W.: *Mädchentagebücher der Nachkriegszeit*. Klett, Stuttgart 1964.
- KUHLEN, V.: *Verhaltenstherapie im Kindesalter*. Juventa, München 1972.
- KUHN, D. Z., MADSEN, Ch. H. jr. u. W. C. BECKER: Effects of exposures to an aggressive model and „frustration“ on children's aggressive behavior. *Child Developm.*, 1967, 38, 739–745.
- LAKIN, M.: Personality factors in mothers of excessively crying (colicky) infants. *Monogr. soc. Res. in Child Developm.*, 1957, 22, 1.
- LANGHORST, E.: *Märchenbilder im Urteil von Kindern der Vorkriegszeit und Gegenwart*. Bouvier, Bonn 1967.
- LANSER, I., RIECKHOFF, A., STEINBACH, I. u. A.-M. TAUSCH: Mutter-Kind-Interaktionen in außerhäuslichen Situationen. *Psychol. Erz. Unterr.*, 1973, 20, 361–376.
- LAWTON, D.: Social class differences in language development: a study of some samples of written work. *Language and Speech*, 1963, 6, 120–143.
- LAWTON, D.: *Soziale Klasse, Sprache und Erziehung*. Schwann, Düsseldorf 1970.
- LAZARSFELD, P. F. u. N. W. HENRY: *Latent structure analysis*. Houghton, Boston 1968.

- LEAVITT, H. J.: Some effects of certain communication patterns on group performance. *Journ. abn. soc. Psychol.*, 1951, 46, 38–50.
- LEAVITT, H. J. u. B. M. BASS: Organizational psychology. *Rev. Psychol.*, 1969, 15, 371–398.
- LEDERLE-SCHENK, U.: Die Entwicklung der Interessen bei männlichen berufstätigen Jugendlichen und Schülern. Diss. Univ. Köln 1972.
- LEDERLE-SCHENK, U.: Konstanz der Interessen während der Berufsausbildung. *Psychol. Erz. Unterr.*, 1974, 21, 270–280.
- LEHR, U.: Die Bedeutung der Familie im Sozialisationsprozeß. Kohlhammer, Stuttgart 1973.
- LEHR, U.: Die Rolle der Mutter in der Sozialisation des Kindes. Steinkopff, Darmstadt 1974.
- LEHR, U.: Die mütterliche Berufstätigkeit. In: NEIDHARDT, F. (Hrsg.), 1975.
- LERNER, E.: Constraint areas and moral judgment of children. Banta, Menasha, Wis. 1937.
- LERSCH, P.: Der Mensch als soziales Wesen. Springer, München 1965².
- LEVENTHAL, H., SINGER, R. u. S. JONES: Effects of fear and specificity of recommendation upon attitudes and behavior. *Journ. pers. soc. Psychol.*, 1965, 2, 20–29.
- LEWIN, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften. Huber, Bern u. Stuttgart 1963.
- LEWIN, K. u. R. LIPPITT: An experimental approach to the study of autocracy and democracy. A preliminary note. *Soc.*, 1938, 1, 292–300.
- LEWIN, K., LIPPITT, R. u. R. K. WHITE: Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates“. *Journ. soc. Psychol.*, 1939, 10, 271–299.
- LIEBERMAN, M. A., YALOM, I. D. u. M. B. MILES: Die Wirkung von Encounter-Gruppen auf ihre Teilnehmer – einige vorläufige Hinweise. *Gruppendyn.* 4, 1974, 231–248.
- LIEGLE, L.: Familie und Kollektiv im Kibbuz. Beltz, Weinheim 1972².
- LIETAER, G.: De client-cetered visie op der rol van de groeps-therapeut. *Ned. T. Psychol.*, 1972, 27, 5, 249–265.
- LIKERT, R.: A technique for the measurement of attitudes. *Arch. Psychol.*, 1932, 140, 44–53.
- LIKERT, R.: New Patterns of management. McGraw, New York 1961.
- LIPPE, v. der, P. M.: Statistische Methoden zur Messung der sozialen Schichtung. Göppinger Akad. Beitr., 47, Kümmerle, Göppingen 1972.
- LIPPITT, E.: Entwicklungsverlauf der literaturästhetischen Erlebnissfähigkeit. Ber. XIII, Kongr. Psychol., Jena 1934.
- LIPPITT, R. u. M. GOLD: Die soziale Struktur der Klasse als psychohygienisches Problem. In: WEINERT, F. E., Pädagogische Psychologie. Kiepenheuer u. Witsch, Köln 1967, 1974⁸.
- LIPPITT, R. u. R. K. WHITE: Eine experimentelle Untersuchung über Führungsstil und Gruppenverhalten. In: GRAUMANN u. HECKHAUSEN (Hrsg.), 1973.
- LISCHKE, G.: Aggression und Aggressionsbewältigung. Alber, Freiburg u. München 1972.
- LITTMAN, R. A., MOORE, R. u. J. TIERCE-JONES: Social class differences in child rearing. *Amer. soc. Rev.*, 1957, 22, 994–704.
- LÖWE, H.: Probleme des Leistungsversagens in der Schule. VEB Volk u. Wissen, Berlin 1971².
- LORENZ, K.: Das sogenannte Böse. Borotha-Schoeler, Wien 1963.

- LUKASCZYK, K.: Zur Theorie der Führer-Rolle. Psychol. Rundsch., 1960, 11, 179-188.
- LUKESCH, H.: Erziehungsstile. Pädagogische und psychologische Konzepte. Kohlhammer, Stuttgart 1975 a.
- LUKESCH, H.: Einleitung: Erziehungsstile als abhängige und unabhängige Variable. In: LUKESCH, H. (Hrsg.), 1975 b.
- LUKESCH, H.: Die Identifikation von Familientypen. In: LUKESCH, H. (Hrsg.), 1975 c.
- LUKESCH, H. (Hrsg.): Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Hogrefe, Göttingen 1975 d.
- LUTZ, M. u. W. RONELLENFITSCH: Gruppendynamisches Training in der Lehrerbildung. Süddeutsche Verlagsges., Stuttgart 1971.
- LYTTON, H.: Observation studies of parent-child interaction: A methodological review. Child Developm., 1971, 42, 651-684.
- MACRAE, D.: A test of PIAGET's theories of moral development. Journ. abnorm. soc. Psychol., 1954, 49, 14-18.
- MANN, F. C. u. J. DENT: The supervisor: member of two organizational families. Harvard Bus. Rev., 1954, 32, 103-112.
- MANN, L.: Sozialpsychologie. Beltz, Weinheim 1972.
- MANN, R. D.: A review of the relationship between personality and performance in small groups. Psychol. Bull., 1959, 56, 241-270.
- MANZ, W.: Das Stereotyp. Zur Operationalisierung eines sozialwissenschaftlichen Begriffs. Hain, Meisenheim 1974².
- MARCH, J. G. u. H. A. SIMON: Organizations. Wiley, New York 1958.
- MARCUSE, H.: Ideen zur kritischen Theorie der Gesellschaft. Suhrkamp, Frankfurt 1968.
- MARDBERG, B.: LPA 2: A Fortran V Computer Programm for Green's solution of Latent Class Analysis applied to Latent Profile Analysis. Educ. Psychol. Meas., 1975, 35, 163-166.
- MARJORIBANKS, K.: Umwelt, soziale Schicht und Intelligenz. In: GRAUMANN, C. F. u. H. HECKHAUSEN (Hrsg.), 1973.
- MASENDORF, F., TÜCKE, M. u. M. BARTRAM: Zur Genauigkeit der Einschätzung des Lehrers über seine Unterrichtsstrategie im Urteil seiner Schüler. Psychol. Erz. Unterr., 1973, 20, 89-93.
- MASENDORF, F., TÜCKE, M., KRETSCHMANN, R. u. M. BARTRAM: Dortmunder Skala zum Lehrerverhalten (DLS). Westermann, Braunschweig 1976.
- MAYNTZ, R.: Soziale Schichtung und sozialer Wandel in einer Industriegemeinde. Enke, Stuttgart 1958.
- MAYNTZ, R.: Gedanken und Ergebnisse zur empirischen Feststellung sozialer Schichten. In: KÖNIG, R. (Hrsg.), Soziologie der Gemeinde, Westdeutscher Verl., Opladen 1962².
- MAYNTZ, R.: Organisation. In: BERNSDORF, W. (Hrsg.), Wörterbuch der Soziologie. Enke, Stuttgart 1969.
- MCCALL, R. B.: Probleme einer Wissenschaft von der Entwicklung des menschlichen Verhaltens. In: LEHR, U. u. F. WEINERT (Hrsg.), Entwicklung und Persönlichkeit. Kohlhammer, Stuttgart 1975.
- MCCANDLESS, B. R.: Childhood socialization. In: GOSLIN, D. (Hrsg.), 1969.
- MCCARTHY, D. A.: Language development of the preschool child. Inst. of Child Welfare Monogr., 4, Univ. Minn., Minneapolis 1930.

- McCLELLAND, D. u. a.: The Achievement Motive. Appleton-Century-Crofts, New York 1953.
- McDAVID, J. W. u. H. HARARI: Social psychology. Harper, New York 1968.
- McGUIRE, W. J.: Order of presentation as a factor in „conditioning“ persuasiveness. In: HOVLAND, C. I. (Hrsg.), Order of presentation in persuasion. Yale Univ., New Haven 1957.
- McGUIRE, W. J.: Inducing resistance to persuasion. In: BERKOWITZ, L. (Hrsg.), Advances in experimental social psychology, 1. Acad. Pr., New York 1964.
- McGUIRE, W. J.: Personality and susceptibility to social influence. In: BORGATTA, E. F. u. W. W. LAMBERT (Hrsg.), Handbook of personality theory and research. Rand McNally, Chicago 1968.
- McGUIRE, W. J.: The nature of attitudes and attitude change. In: LINDZEY, G. u. E. ARONSON (Hrsg.), The Handbook of Social Psychology, 3. Addison-Wesley, Reading, Mass. 1969.
- McKNIGHT, R. K.: The Moral Sanctions of the Child. Unveröffentl. B. Ed. Thesis, Glasgow 1950, zit. nach KAY, W., 1975.
- McNEILL, E. B. (Hrsg.): The nature of human conflict. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N. J. 1965.
- MEAD, M.: Mann und Weib. Rowohlt, Hamburg 1960³.
- MEDINUS, G.: Delinquents' perceptions of their parents. Journ. Cons. Psychol., 1965, 29, 592-593.
- MEES, U.: Voraussurteil und aggressives Verhalten. Klett, Stuttgart 1974.
- MEINHOLD, M.: Aggression und Kommunikation – Bemerkungen zum pädagogischen Umgang mit Aggressionen – am Beispiel: Indergruppen. Neue Praxis, 1974, 4, 127-130.
- MERTON, R. K.: The self-fulfilling prophecy. In: MERTON, R. K., Social theory and social structure. Freepress, New York 1957.
- MERTON, R. K.: Bürokratische Struktur und Persönlichkeit. In: MAYNTZ, R., Bürokratische Organisation. Kiepenheuer u. Witsch, Köln 1968.
- MERZ, F.: Aggression und Aggressionstrieb. In: Handbuch der Psychologie, Bd. 2, Hogrefe, Göttingen 1965.
- METZGER, W.: Stimmung und Leistung – Praktische Arbeits- und Bildungspsychologie. Hrsg. v. Städt. Forschungsinst. f. Psychol. d. Arbeit u. Bildung, Gelsenkirchen 1957.
- MEYER, K.: Lager 56 – Menschen in einem Notquartier. Beiträge zur Sozialforschung, Heft 3, Linz/Donau 1971.
- MILLER, D. u. G. E. SWANSON: The changing American parent. Wiley, New York 1958.
- MILLER, G. R. u. D. T. CAMPBELL: Recency and primacy in persuasion as a function of timing of speeches and measurement. Journ. abnorm. soc. Psychol., 1959, 59, 1-9.
- MILLER, N. E. u. a.: Frustration – Aggression – Hypothesis. Psychol. Rev., 1941, 48, 227-342.
- Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Arbeitshilfen zur Planung der Arbeit im Kindergarten. Düsseldorf, o. J. (ab 1974).
- MINSEL, B.: Empirische Sicherung der Veränderung von Erziehungseinstellungen und Erziehungsverhaltensweisen durch ein Trainingsprogramm. In: TACK, W. H., Ber. 29. Kongr. DGfP, Salzburg 1974, Hogrefe, Göttingen 1975.

- MINSEL, B.: Elternt raining. Empirische Sicherung der Veränderung von Erziehungseinstellungen und Erziehungsverhaltensweisen durch ein Trainingsprogramm. In: LUKESCH, H. (Hrsg.), 1975 d.
- MINSEL, B. u. B. FITTKAU: Konstruktion eines Fragebogens zum Elternverhalten und Versuch einer Validierung. *Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol.*, 1971, 3, 73–88.
- MINSEL, W.-R.: Praxis der Gesprächspsychotherapie. Böhlau, Wien 1974.
- MINSEL, W.-R. u. B. MINSEL: Teachertraining in sozial-integrativen Verhaltensweisen (Aufbau und Analyse von Verhaltenstrainingskursen mit Lehrern an Gesamtschulen in Schleswig-Holstein). In: ROYL, W. u. W.-R. MINSEL, 1973.
- MINSEL, W.-R. u. B. MINSEL: Training von Unterrichtsverhalten. Schmidt u. Klaunig, Kiel 1975.
- MINSEL, W.-R., MINSEL, B. u. ST. KAATZ: Training von Unterrichts- und Erzieherverhalten – Evaluation eines Curriculums. Schmidt u. Klaunig, Kiel 1975.
- MINSEL, W.-R., ROYL, W. u. B. MINSEL (Hrsg.): Verhaltenstraining – Modelle und Erfahrungen. Beiträge zum Symposium über Verhaltenstraining, Kiel 16.–19. 10. 1975. Urban u. Schwarzenberg, München 1976.
- MISCHKE, W.: Institutionalisierung der permanenten Weiterbildung der Lehrer an Gesamtschulen. In: MINSEL, W.-R., ROYL, W. u. B. MINSEL (Hrsg.), 1976.
- MITTENECKER, E.: Die Psychologie des jugendlichen Mopedfahrers. *Beitr. z. Jugendkunde*, Bd. 11, Österr. Bundesverlag f. Unterricht, Wissenschaft u. Kunst, Wien u. Jugend u. Volk, München 1967.
- MOENNINGHOFF, J.: Lernziel Konfliktfähigkeit. *Deutsche Jugend*, 1975, 23, 1, 31–39.
- MONTESORI, M.: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter, Hoffmann, Stuttgart 1913.
- MONTESORI, M.: Montessori – Erziehung für Schulkinder I. Betätigungsdrang und Erziehung. Hoffmann, Stuttgart 1926.
- MONTESORI, M.: Mein Handbuch. Grundsätze und Anwendung meiner neuesten Methode der Selbsterziehung der Kinder. Hoffmann, Stuttgart 1928².
- MONTESORI, M.: Von der Kindheit zur Jugend. Herder, Freiburg 1966.
- MONTESORI, M.: Die Entdeckung des Kindes. Herder, Freiburg 1969.
- MONTESORI, M.: Frieden und Erziehung, Herder, Freiburg 1973.
- MOORE, H. u. G. KLEINING: Das Bild der sozialen Wirklichkeit. *Kölner Ztschr. f. Soziol. u. Sozialpsychol.*, 1959, 11.
- MOORE, H. u. G. KLEINING: Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland. *Kölner Ztschr. f. Soziol. u. Sozialpsychol.*, 1960, 12, 86–120.
- MORENO, J. L.: Die Grundlagen der Soziometrie. Westdt. Verl., Köln 1974⁴.
- MORRIS, J. F.: Symposium: The development of normal values in children. II: The development of adolescent value-judgements. *Brit. Journ. educ. Psychol.*, 1958, 28, 1–14.
- MORRISON, A. u. D. MCINTYRE: Teachers and teaching. Penguin, Harmondsworth 1969.
- MUELLER, E. F. u. A. THOMAS: Einführung in die Sozialpsychologie. Hogrefe, Göttingen 1974.
- MÜLLER, N., RÖNSCH, H. u. H. WIENOLD: Spieltheorie und experimentelle Spiele. UTB, Stuttgart 1975.
- MÜLLER, R.: Entwicklung des sozialen Wertbewußtseins. Eine empirische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen. Theorie u. Praxis der Schulpsychol., Bd. 2. Beltz, Weinheim 1968.

- MULDER, M.: Communication structure, decision structure, and group performance. *Soc.*, 1960, 23, 1–14.
- MUSSEN, P. H., CONGER, J. J. u. J. KAGAN: Child development and personality. Harper u. Row, New York 1969³.
- MUTZEK, W.: Verhaltensmodifikation in der Schule – Methoden zur Änderung von Lern- und Sozialverhalten. In: SEISS, R. (Hrsg.), 1976.
- MYERS, G. E. u. a.: Soziometrisches Feedback und interpersonelle Sensitivität in T-Gruppen. *Gruppendyn.* 1, 1970, 358–364.
- NASH, J.: The father in contemporary culture and current psychological literature. *Child Developm.*, 1965, 36, 261–297.
- NEIDHARDT, F.: Schichtspezifische Elterneinflüsse im Sozialisationsprozeß. In: WURZBACHER, G. (Hrsg.), *Die Familie als Sozialisationsfaktor*. Enke, Stuttgart 1968.
- NEIDHARDT, F. (Hrsg.): *Frühkindliche Sozialisation*. Enke, Stuttgart 1975.
- NEILL, A. S.: *Das Prinzip Summerhill: Fragen und Antworten*. Rowohlt, Reinbek 1971.
- NELLES-BÄCHLER, M.: Einige Merkmale des Lernverhaltens im Unterricht. *Die Deutsche Schule*, 1965, 4, 224–229.
- NETSCHAJEWA, W. G. u. a.: *Arbeitserziehung im Kindergarten*. VEB Volk u. Wissen, Berlin 1971³.
- NEUBAUER, W. F.: *Selbstkonzept und Identität*. Unveröffentl. Habilitationsschrift, Linz/Donau 1971a.
- NEUBAUER, W. F.: Studie zur Messung der individuellen Einstellung gegenüber dem Vorgesetzten in der Industrie. *Psychol. Rundschau*, 1971b, 22, 1–16.
- NEUBAUER, W. F.: *Sozialpsychologie junger Angestellter*. Springer, Wien u. New York 1972.
- NEUBAUER, W. F.: Implizite Führungstheorie und Lehrerverhalten. *Psychol. Erz. Unterr.*, 1974, 21, 233–245.
- NEUBAUER, W. F.: Ein Modell der Person. In: ROSEMAN, B. u. W. F. NEUBAUER, 1975.
- NEUBAUER, W. F. u. B. ROSEMAN: Methoden der Datengewinnung. In: HELLER, K. (Hrsg.), *Handbuch der Bildungsforschung*, Bd. III, Klett, Stuttgart 1976.
- NEULAND, E.: Sprachbarrieren oder Klassensprache? – Untersuchungen zum Sprachverhalten im Vorschulalter. Fischer, Frankfurt/M., 1975.
- NEUMANN, J. u. O. v. MORGENSTERN: *Theory of games and economic behavior*. Princeton 1947.
- NEUMANN, J. u. O. v. MORGENSTERN: Die Konzeption der Spieltheorie. In: SHUBIK, M., 1965.
- NEWCOMB, T. M.: Attitude development as a function of reference groups: The Bennington study. In: MACCOBY, E. E., NEWCOMB, T. M. u. E. L. HARTLEY (Hrsg.), *Readings of Social Psychology*, Holt, New York 1958.
- NEWCOMB, T. M.: *Sozialpsychologie*. Hain, Meisenheim/Glan 1959 a.
- NEWCOMB, T. M.: Individual systems of orientation. In: KOCH, S. (Hrsg.), *Psychology: A study of a science*, Bd. 3, McGraw-Hill, New York 1959 b.
- NICKEL, H.: Merkmale eines nichtautoritären Lehrerverhaltens und Probleme der praktischen Verwirklichung unter dem Gesichtspunkt einer Demokratisierung der Schule. *Das Seminar, Blätter f. Lehrerfortbildung*, 1971, 23, 241–248.
- NICKEL, H.: Zum Verhältnis von Entwicklungspsychologie und praktischer Pädagogik – Versuch einer Revision und Neuorientierung. In: NICKEL, H. u. E. LANGHORST (Hrsg.), 1973 a.

- NICKEL, H.: Probleme und Schwierigkeiten der Verwirklichung eines nichtautoritären Lehrerverhaltens. In: NICKEL, H. u. E. LANGHORST (Hrsg.), 1973 b.
- NICKEL, H.: Beiträge zur Psychologie des Lehrerverhaltens. Reinhardt, München 1974.
- NICKEL, H.: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Bd. I. Huber, Bern u. Stuttgart 1975^a.
- NICKEL, H.: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Bd. II. Huber, Bern u. Stuttgart 1975 b.
- NICKEL, H.: Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse – Ein transaktionales Modell. Psychol. Erz. Unterr., 1976 a, 23, 153–172.
- NICKEL, H.: Probleme des Lehrertrainings. In: MINSEL, W.-R., ROYL, W. u. B. MINSEL (Hrsg.), 1976 b.
- NICKEL, H. u. D. DUMKE: Unterrichtsformen und Unterrichtsstile auf der Oberstufe des Gymnasiums in retrospektiver Sicht von Studienanfängern. Die Deutsche Schule, 1970, 62, 457–468.
- NICKEL, H. u. H.-J. FENNER: Direkte und indirekte Lenkung im Unterricht in Abhängigkeit von fachspezifischen und methodisch-didaktischen Variablen sowie Alter und Geschlecht des Lehrers. Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol., 1974, 6, 178–191.
- NICKEL, H. u. H.-J. FENNER: Verhaltenstraining mit Pädagogikstudenten nach erziehungspsychologischen Gesichtspunkten. In: ROYL, W. u. W.-R. MINSEL (Hrsg.), 1976.
- NICKEL, H. u. E. LANGHORST (Hrsg.): Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie. Huber, Bern u. Klett, Stuttgart 1973.
- NICKEL, H. u. P. SCHLÜTER: Angstwerte bei Hauptschülern und ihr Zusammenhang mit Leistungs- sowie Verhaltensmerkmalen. Lehrerurteil- und Unterrichtsstil. Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol., 1970, 2, 125–136.
- NICKEL, H. u. U. SCHMIDT: Vorschulkind und Schulanfänger. Goldmann, München 1975.
- NICKEL, H., SCHWALENBERG, R. u. B. UNGELENK: Ein erziehungspsychologisches Verhaltenstraining mit Lehrerstudenten. Ansätze und Ergebnisse einer empirischen Kontrolle. Psychol. Erz. Unterr., 1974, 21, 67–80.
- NICKEL, H., UNGELENK, B., SCHENK, M. u. U. DOLEZAL: Das Verhalten von Erzieherinnen in traditionellen Kindergärten und nichtautoritären vorschulischen Einrichtungen. Eine vergleichende Untersuchung. Psychol. Erz. Unterr., 1975, 22, 51–56.
- NICKEL, H., UNGELENK, B., SCHENK, M., SCHMIDT, U., WOLLSCHLÄGER, P. u. H. ZIETZSCHMANN: Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Erziehermerkmalen auf das Verhalten von Kindern verschiedener vorschulischer Einrichtungen in Konfliktsituationen und Erprobung angemessener erzieherischer Verhaltensformen. Forschungsbericht f. d. DGFK, Düsseldorf 1976a, im Manuskript.
- NICKEL, H., BONN, R. u. H.-J. FENNER: Das klient-zentrierte Beratungsgespräch. In: HELLER, K. (Hrsg.), Handbuch der Bildungsberatung, Bd. III. Klett, Stuttgart 1976 b.
- NIEDER, P.: Führungsverhalten und Leistung. Diss. Erlangen-Nürnberg 1974.
- NIEPOLD, W.: Sprache und soziale Schicht. Spiess, Berlin 1974⁷.
- NYE, R. D.: Conflict among humans. Some basic psychological and social-psychological considerations. Springer, New York 1973.

- OERTER, R.: Die Entwicklung von Werthaltungen während der Reifezeit. Reinhardt, München u. Basel 1966.
- OERTER, R.: Moderne Entwicklungspsychologie. Auer, Donauwörth 1967, 1972¹¹.
- OERTER, R.: Struktur und Wandlung von Werthaltungen. Oldenbourg, München 1970.
- OEVERMANN, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: ROTH, H. (Hrsg.), Begabung und Lernen. Klett, Stuttgart 1968.
- OEVERMANN, U.: Sprache und soziale Herkunft. Unveröffentl. Diss. 1967, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1972.
- O'LEARY, K. D. u. R. DRABMAN: Token reinforcement programs in the classroom: A review. Psychol. Bull., 1971, 6, 379-398.
- OLIVERO, J. u. R. BRUNNER: Micro-Teaching, ein neues Verfahren zum Training des Lehrerverhaltens. Reinhardt, München 1973.
- OPP, K. D.: Abweichendes Verhalten und Gesellschaftsstruktur. Luchterhand, Neuwied 1974.
- OSGOOD, C. u. P. TANNENBAUM: The principle of congruity in the prediction of attitude change. Psychol. Rev., 1955, 62, 42-55.
- OSGOOD, C. E., SUCI, J. S. u. P. H. TANNENBAUM: The measurement of meaning. Univ. Ill. Pr., Urbana 1957.
- OSOFSKY, J. D.: Children's influence upon parental behavior. An attempt to define the relationships with the use of laboratory tasks. Genet. Psychol. Monogr., 1971, 83, 147-169.
- OSOFSKY, J. D. u. B. DANZGER: Relationships between neonatal characteristics and mother-infant interaction. Developm. Psychol., 1974, 10, 124-130.
- OSWALD, P.: Montessori Maria: Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Herder, Freiburg 1967.
- PARSONS, T. u. R. BALES: Family, socialization and the interaction process. Free Pr., Glencoe, Ill. 1955.
- PARTEN, M. u. S. M. NEWHALL: Social behavior of preschool children. In: BARKER, R. G., KOUNIN, J. S. u. H. F. WRIGHT (Hrsg.), Child behavior and development. McGraw-Hill, New York 1943.
- PAWLIK, K.: Dimensionen des Verhaltens. Huber, Bern 1971².
- PELZ, D. L.: Leadership within a hierarchical organization. Journ. Soc. Iss., 1951, 7, 49-55.
- PERLS, F. S.: Gestalttherapie in Aktion. Klett, Stuttgart 1974.
- PERLS, F. S., HEFFERLINE, R. F. u. P. GOODMAN: Gestalt Therapy. Penguin, London 1974.
- PERREZ, M., MINSEL, B. u. H. WIMMER: Eltern-Verhaltenstraining. Müller, Salzburg 1974.
- PIAGET, J.: Le langage et la pensée chez l'enfant. Delachaux u. Niestlé, Neuchâtel 1923.
- PIAGET, J.: Psychologie der Intelligenz. Rascher, Zürich 1948 u. Walter, Olten 1972³.
- PIAGET, J.: The Moral Judgement of the Child. London 1932. Dt. Ausg.: Das moralische Urteil beim Kinde. Suhrkamp, Frankfurt 1973.
- PIAGET, J.: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Klett, Stuttgart 1974.
- PIKAS, A.: Rationale Konfliktlösung. Quelle u. Meyer, Heidelberg 1974.
- PILISUK, M. u. a.: War hawks and peace doves: alternate resolutions of experimental conflicts. Journ. Confl. Res., 1965, 9, 491-508.

- PLATT, H., JURGENSEN, G. u. S. B. CHOROST: Comparison of child rearing of mothers and fathers of emotionally disturbed adolescents. *Childs Developm.*, 1962, 33, 117-122.
- POPP, M.: Analyse elterlichen Erziehungsverhaltens. Reinhardt, München 1974.
- PREMACK, D.: Toward empirical behavior laws: I. Positive reinforcement. *Psychol. Rev.*, 1959, 66, 219-233.
- PREMACK, D.: Reinforcement Theory. In: LEVINE, D. (Hrsg.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln 1965.
- PRESSEY, S. L. u. L. C. PRESSEY: Development of the interest-attitude tests. *Journ. appl. Psychol.*, 1933, 17, 1-16.
- PRIOR, H. u. J. OELKERS: Sozialpädagogisches Training mit Lehrern. Quelle u. Meyer, Heidelberg 1975.
- PROSE, F.: Teachertraining in „sozial-integrativen“ Verhaltensweisen (Gruppendynamisches Training für Lehrer an Gesamtschulen). In: ROYL, W. u. W.-R. MINSEL (Hrsg.).
- PROSE, F.: Abgelehnte und Unbeachtete: Zur Differenzierung von Außenseitern in Gruppen. *Ztschr. f. Sozialpsychol.*, 1974, 5, 30-47.
- PROSS, H.: Gleichberechtigung im Beruf? Eine Untersuchung mit 7000 Arbeitnehmerinnen in der EWG. Akad. Verlagsges., Frankfurt 1973.
- PULKOWSKI-REBELLIS, H. B.: Konflikt und soziometrischer Status. Spieltheoretische Untersuchungen an Kindern aus 30 Volksschulklassen des 6.-8. Schuljahres. *Arch. f. Psychol.*, 1973, 125, 113-138.
- RADIN, N.: Father-child-interaction and the intellectual functioning of 4 year old boys. *Developm. Psychol.*, 1972, 6, 353-361.
- RAPOPORT, A.: Fights, games and debates. *Univ. Mich. Pr.*, Ann Arbor 1960.
- RAPOPORT, A.: Game theory and human conflict. In: MCNEILL, E. B. (Hrsg.), 1965.
- RAPOPORT, A.: Gaming. Editorial comment. *Journ. confl. resol.*, 1969, 13, 485 f.
- RAPOPORT, A.: Models of conflict: Cataclysmic and strategic. In: DE REUCK, A. u. J. KNIGHT (Hrsg.), *Conflict in Society*, London 1966. Dt. Ausg.: Weil wir überleben wollen. München 1970. Abdruck: Bühl (Hrsg.), 1972.
- RAUH, H.: Die Familie als Sozialisationsbedingung: Bedeutung und Rolle der Mutter im Sozialisationsprozeß. In: SCHULZ, W., RUELCKER, T. u. A. RHEINLÄNDER (Hrsg.), 1975 a.
- RAUH, H.: Bedingungen, Chancen und Gefahren frühkindlicher Sozialisation im Hinblick auf die Einrichtung von „Tagesmüttern“. In: SCHULZ, W., RUELCKER, T. u. A. RHEINLÄNDER (Hrsg.), 1975 b.
- REES, A. u. F. H. PALMER: Factors related to change in mental test performance. *Developm. Psychol. Monogr.*, 3, 2, 2.
- REICHWEIN, R.: Sprachstruktur und Sozialschicht, Ausgleich von Bildungschancen durch ein künstliches Sprachmedium. *Soziale Welt*, 1967, 18, 309-330.
- RENN, H.: Die Messung von Sozialisierungswirkungen. Oldenbourg, München 1973.
- RHEINGOLD, H.: The effect of environmental stimulation upon social and exploratory behavior in the human infant. In: FOSS, B. M. (Hrsg.), *Determinants of infant behavior*. Wiley, New York 1961.
- RHEINGOLD, H.: The social and socializing infant. In: GOSLIN, D. (Hrsg.), 1969.
- RIESS, B. F.: Genetic changes in semantic conditioning. *Journ. exp. Psychol.*, 1946, 36, 143-152.

- ROBINSON, W. P.: Cloze procedures as a technique for the investigation of social class differences in language usage. *Language and Speech*, 1965, 8, 42–55.
- ROBINSON, W. P. u. S. J. RACKSTRAW: Soziolinguistische Untersuchungen über Antworten. Schwann, Düsseldorf 1973.
- ROEDER, P. M.: Sprache, Sozialisation und Bildungschancen. In: ROEDER, P. M., PASDZIERNY, A. u. W. WOLF, Sozialstatus und Schulerfolg, Quelle u. Meyer, Heidelberg 1965.
- RÖHRS, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt/M. 1964.
- ROETHLISBERGER, F. J., DICKSON, W. J. u. H. A. WRIGHT: Management and the worker. Harvard Univ. Pr., Cambridge, Mass. 1939.
- ROGERS, C. R.: Encountergruppen. Kindler, München 1974.
- ROHE, W. u. A. PATTERSON: The effects of varied levels of resources and density on behavior in a day care entre. Paper presented at EDRA V Conference, Milwaukee, Wis.
- ROHRER, J. H. u. M. SHERIF (Hrsg.): Social Psychology at the Crossroads. Conference on Social Psychology of Crossroads. Univ. Oklah., Harper, New York 1951.
- ROKEACH, M.: Beliefs, attitudes and values. Jossey-Bass, San Francisco 1968.
- ROKEACH, M. u. G. ROTHMAN: The principle of belief congruence and the congruity principle as models of cognitive interaction. *Psychol. Rev.*, 1965, 72, 128–172.
- ROSEMAN, B.: Vorgesetzte und Mitarbeiter; Rollenerwartungen und interpersonales Verhalten. Diss. Mainz 1972.
- ROSEMAN, B.: Führungsverhalten und Rollenerwartungen in formellen Gruppen. *Psychol. u. Praxis*, 1973, 16, 145–161.
- ROSEMAN, B.: Dimensionen der Erwartungsstruktur von Vorgesetzten. Arbeit und Leistung, 1974, 28, 126–131.
- ROSEMAN, B.: Motivation, Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. In: ROSEMAN, B. u. W. F. NEUBAUER, 1975 a.
- ROSEMAN, B.: Führungsverhalten und Führungseffektivität. In: ROSEMAN, B. u. W. F. NEUBAUER, 1975 b.
- ROSEMAN, B.: Verhalten in sozialen Situationen. In: ROSEMAN, B. u. W. F. NEUBAUER, 1975 c.
- ROSEMAN, B.: Interpersonale Wahrnehmung. In: BIERFELDER, W. (Hrsg.), Handwörterbuch des öffentlichen Dienstes „Das Personalwesen“, Berlin 1976 a.
- ROSEMAN, B.: Der Einsatz der Cluster-Analyse bei Untersuchungen des Führungsverhaltens. Unveröffentl. Mskr., Bonn 1976 b.
- ROSEMAN, B.: Typologische Prädiktion. Schulleistungsprognose und Schullaufbahnberatung. Habil. Schrift PHR, Abt. Bonn, Bonn 1976 c.
- ROSEMAN, B. u. W. F. NEUBAUER: Sozialpsychologie des Führungsverhaltens. Vlg. d. Ortskrankenkassen, Bonn-Bad Godesberg 1975.
- ROSEN, B. C. u. R. D'ANDRADE: Die psychosozialen Ursprünge des Leistungsmotivs. In: GRAUMANN, C. F. u. HECKHAUSEN (Hrsg.), 1973.
- ROSENBERG, M. u. R. ABELSON: An analysis of cognitive balancing. In: Hovland, C. I. u. M. ROSENBERG (Hrsg.), Attitude organization and change. Yale Univ. Pr., New Haven 1960.
- ROSENTHAL, L.: Familienbeziehungen und Freizeitgewohnheiten jugendlicher Arbeiter. Verlag f. Gesch. u. Pol., Wien u. Oldenbourg, München 1963.

- ROSENMAYR, L. u. H. KREUTZ: Eltern und Gleichaltrige als Faktoren sozialen Einflusses bei Jugendlichen und „jungen Erwachsenen“. In: WURZBACHER G. (Hrsg.), Die Familie als Sozialisationsfaktor. Enke, Stuttgart 1968.
- ROSENMAYR, L., KÖCKEIS, E. u. H. KREUTZ: Kulturelle Interessen von Jugendlichen. Hollinek, Wien u. Juventa, München 1966.
- ROSENTHAL, B. G.: The nature and development of the encounter group movement. In: BLANK, L., GOTTSEGEN, G. B. u. M. G. GOTTSEGEN (Hrsg.), Confrontation. MacMillan, New York 1971.
- ROSENTHAL, R.: Experimenter effects in behavioral research. Appleton, New York 1966.
- ROSENTHAL, R.: Interpersonal expectations: effects of the experimenter's hypothesis. In: ROSENTHAL, R. u. R. ROSNOW (Hrsg.), Artifact in behavioral research. Acad. Pr., New York 1969.
- ROSENTHAL, R. u. L. JACOBSON: Pygmalion in the classroom. Holt, Rinehart u. Winston, New York 1968. Dt. Übers.: Pygmalion im Unterricht. Beltz, Weinheim 1971.
- ROST, D. H., GRUNOW, P. u. D. OECHSLE (Hrsg.): Pädagogische Verhaltensmodifikation. Beltz, Weinheim 1975.
- ROTH, E.: Einstellung als Determination individuellen Verhaltens. Hogrefe, Göttingen 1967.
- ROTHBART, M. u. E. MACCOBY: Parents' differential reactions to sons and daughters. Journ. pers. soc. Psychol., 1966, 4, 237-244.
- ROYL, W. u. W.-R. MINSEL (Hrsg.): Teachertraining. Schroedel, Hannover 1973.
- ROYL, W. u. W.-R. MINSEL (Hrsg.): Bericht über das Symposium über Verhaltens-training in Kiel 1975. Schmidt u. Klaunig, Kiel 1976.
- RÜCKERT, G.: „Lebendiges Lernen“ in der Lehrerbildung. Gruppendyn., 3, 171-183.
- RUITENBEEK, H. M.: Die neuen Gruppentherapien. Klett, Stuttgart 1974.
- RUMPF, H. u. R. MESSNER: Anatomie einer empirischen Untersuchung. Ztschr. f. Päd., 1971, 17, 483-505.
- RUTHE, R.: Erziehung zur Aggressionsbewältigung. Claudius, München 1973.
- RYANS, D. G.: Characteristics of teachers. Amer. Counc. Educ., Washington 1960.
- RYANS, D. G.: Some relationships between pupil behavior and certain teacher characteristics. Journ. educ. Psychol., 1961, 52, 82-90.
- SADER, M.: Rollentheorie. In: Handbuch der Psychologie, Bd. VII, 1. Halbb., Hogrefe, Göttingen 1969.
- SALZMANN, C.: Impuls – Denkanstoß – Lehrerfrage. Neue Deutsche Schule, Verl. Ges., Essen 1969.
- SANFORD, F. H.: Leadership identification and acceptance. In: GUETZKOW, H., Groups, leaderships and men. Russel u. Russel, New York 1963.
- SARBIN, T. R. u. V. L. ALLEN: Role Theory. In: LINDZEY, G. u. E. ARONSON, The handbook of social psychology, 2. Reading, Mass. 1968.
- SASS, H.-W. (Hrsg.): Antiautoritäre Erziehung oder die Erziehung der Erzieher. Metzler, Stuttgart 1972.
- SCHADENDORF, B.: Uneheliche Kinder. Barth, München 1964.
- SCHAEFER, E. S.: A circumplex model for maternal behavior. Journ. abn. soc. Psychol., 1959, 241-246.
- SCHAEFER, E. S.: Converging conceptual models for maternal behavior and for child behavior. In: GLIDEWELL, J. C. (Hrsg.), Parental attitudes child behavior. Thomas, Springfield, Ill. 1961.

- SCHAEFER, E. S.: A configurational analysis of children's reports of parent behavior. *Journ. Couns. Psychol.*, 1965, 29, 552-557.
- SCHAEFER, E. S. u. R. Q. BELL: Development of a parental attitude research instrument. *Child Developm.*, 1958, 29, 339-361.
- SCHÄFER, O.: Zur Gruppenstruktur der Gymnasialklasse. In: HEINTZ, P. (Hrsg.), *Soziologie der Schule*. Westdeutscher Verlag, Köln 1968⁵.
- SCHAFER, H. R.: Soziales Lernen und Identifikation. In: LUNZER, E. A. u. J. F. MORRIS (Hrsg.), *Das menschliche Lernen und seine Entwicklung*. Aus d. Engl. übers. v. J. J. KOCH u. G. MÜLLER. Klett, Stuttgart 1971.
- SCHARMANN, D.-L. u. Th. SCHARMANN: Die Vaterrolle im Sozialisations- und Entwicklungsprozeß des Kindes. In: NEIDHARDT, F. (Hrsg.), 1975.
- SCHARMANN, Th.: *Persönlichkeit und Gesellschaft*. Hogrefe, Göttingen 1966.
- SCHENK, M. u. B. UNGELENK: Entwicklung und erste Erprobung eines empirischen Ansatzes zur Erfassung des Erziehverhaltens in verschiedenen vorschulischen Erziehungseinrichtungen. *Psychol. Erz. Unterr.*, 1974, 21, 44-48.
- SCHERER, K. R.: *Non-verbale Kommunikation*. Buske, Hamburg 1973³.
- SCHUECH, E. K.: Skalierungsverfahren in der Sozialforschung. In: KÖNIG, R. (Hrsg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung*. Enke, Stuttgart 1967².
- SCHUECH, E. K., unter Mitarbeit von H. J. DAHEIM: Sozialprestige und soziale Schichtung. In: GLASS, D. W. u. R. KÖNIG (Hrsg.), *Soziale Schichtung und soziale Mobilität*. Leske, Opladen 1961, 1965².
- SCHUECH, E. K. u. D. RÜSCHEMEYER: Scaling Social Status in Western Germany. *Brit. Journ. Soc.*, 1960, 11, 151.
- SCHIEFELE, H.: Sozialpsychologie der Schulklasse. *Welt der Schule*, 1964, 17, 337-341 u. 385-398.
- SCHLEE, J.: *Sozialstatus und Sprachverständnis*. Schwann, Düsseldorf 1973.
- SCHMALOHR, E.: „Mutter“-Entbehrung in der Frühsozialisation. In: NEIDHARDT, F. (Hrsg.), 1975.
- SCHMALOHR, E. u. K. SCHÜTTLER-JANIKULLA (Hrsg.): *Bildungsförderung im Vorschulalter*, Bd. 2. Finken, Oberursel i. T. 1972.
- SCHMALOHR, E., DOLLASE, R., HOLLÄNDER, A., SCHMERKOTTE, H. u. W. WINKELMANN: *Vorklasse und Kindergarten aus der Sicht der Erzieher*. Schroedel, Hannover 1974.
- SCHMIDBAUER, W.: *Sensitivitätstraining und analytische Gruppendynamik*. Piper, München 1973.
- SCHMIDT-MUMMENDEY, A.: *Bedingungen aggressiven Verhaltens*. Huber, Bern u. Stuttgart 1972.
- SCHMIDT-MUMMENDEY, A. u. H. D. SCHMIDT (Hrsg.): *Aggressives Verhalten*. Juventa, München 1971.
- SCHNEEWIND, K. A.: Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung perzipierter mütterlicher Erziehungseinstellungen. *Forschungsbericht 55 des SFB 22 d. Univ. Erlangen-Nürnberg* 1974.
- SCHNEEWIND, K. A.: Elterliche Erziehungsstile: einige Anmerkungen zum Stand der Forschung. In: TACK, W. H. (Hrsg.), *Ber. 29. Kongr. DGfP, Salzburg* 1974, Hogrefe, Göttingen 1975 a.
- SCHNEEWIND, K. A.: Auswirkung von Erziehungsstilen – Überblick über den Stand der Forschung. In: LUKESCH, H. (Hrsg.), *Auswirkung elterlicher Erziehungsstile*. Hogrefe, Göttingen 1975 b.
- SCHNEEWIND, K. A. u. A. ENGFER: Fragebogen zur Erfassung selbstperzipierter elterlicher Erziehungseinstellungen. Huber, Bern 1976.

- SCHNEEWIND, K. A., ENGFER, A., FILIPP, U. D. u. A. HOFFMANN: Psychologische und sozioökonomische Determinanten von Eltern-Kind-Beziehungen: Überblick über ein Forschungsprojekt. In: TACK, W. H. (Hrsg.), Ber. 29. Kongr. DGfP, Salzburg 1974, Hogrefe, Göttingen 1975.
- SCHNEIDER, M.: Werte, Einstellungen, Verhalten. Diss., Univ. Bonn 1976.
- SCHÖNBACH, P.: James Bond – Anreiz zur Aggression? In: MERZ, F. (Hrsg.), Ber. 25. Kongr. DGfP 1966, Hogrefe, Göttingen 1967.
- SCHRAML, W. J.: Einführung in die moderne Entwicklungspsychologie. Klett, Stuttgart 1972.
- SCHREINER, G.: Schule als sozialer Erfahrungsraum. Fischer, Frankfurt 1973.
- SCHREYÖGG, G.: Führungsstil, Führungssituation und Effektivität. Arbeit und Leistung, 1973, 27, 29–36 u. 57–61.
- SCHULTE, D. (Hrsg.): Diagnostik in der Verhaltenstherapie. Urban u. Schwarzenberg, München 1974.
- SCHULZ-BENESCH, G.: Montessori. Wiss. Buchges., Darmstadt 1970.
- SCHULZ, W., RUELCKER, T. u. A. RHEINLÄNDER (Hrsg.): Tagesmütter. Beltz, Weinheim 1975.
- SCHUTZ, W. C.: Freude. Abschied von der Angst durch Psychotraining. Rowohlt, Hamburg 1971.
- SCHWÄBISCH, L. u. M. SIEMS: Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher. Rowohlt, Reinbek 1974.
- SEARS, R., MACCOBY, E. u. H. LEVIN: Patterns of child rearing. Harper u. Row, New York 1957.
- SECORD, P. F. u. C. W. BACKMAN: Social psychology. McGraw-Hill, New York 1964; dt. BACKMAN, C. W. u. P. F. SECORD: Sozialpsychologie der Schule. Beltz, Weinheim 1972.
- SEIFERT, K. H.: Sozialpsychologie des Betriebes. Unveröffentl. Mnskr., Heidelberg 1968.
- SEIFERT, K. H.: Untersuchungen zur Frage der Führungseffektivität. Psychol. u. Praxis, 1969, 13, 49–64.
- SEIFERT, K. H.: Führungseffizienz. In: GAUGLER, E., Handwörterbuch des Personalwesens. Poeschel, Stuttgart 1975.
- SEISS, R. (Hrsg.): Beratung und Therapie im Raum der Schule. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1976.
- SEITZ, W.: Erziehungshintergrund jugendlicher Delinquenz. In: LUKESCH, H. (Hrsg.), 1975 d.
- SELG, H.: Über den Zusammenhang zwischen Tüchtigkeit und Beliebtheit in Schulklassen. Psychol. Forsch., 1965, 28, 587–597.
- SELG, H.: Diagnostik der Aggressivität. Hogrefe, Göttingen 1968.
- SELG, H. (Hrsg.): Zur Aggression verdammt? Kohlhammer, Stuttgart 1972².
- SELMAN, R. L.: Taking another's perspective: Role-taking development in early childhood. Child Developm., 1971, 42, 1721–1734.
- SETZEN, K. M.: Die Gruppe als soziales Grundgebilde. Heidenheimer Verlagsanstalt, Heidenheim 1971.
- SHAFFEL, F. R. u. G. SHAFFEL: Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining. Reinhardt, München 1973.
- SHAW, M. E.: Some effects of problem solution efficiency in different communication nets. Journ. exp. Psychol., 1954, 48, 211–217.
- SHEPARD, M. u. M. LEE: Marathon 16. Kindler, München 1972.

- SHERIF, M.: A preliminary study of inter-group relations. In: ROHRER u. SHERIF (Hrsg.), 1951.
- SHERIF, M. u. C. I. HOVLAND: Social judgement. Yale Univ. Pr., New Haven 1961.
- SHERIF, M. u. C. W. SHERIF: Groups in harmony and tension. Harper u. Row, New York 1953.
- SHUBIK, M.: Spieltheorie und Sozialwissenschaften. Fischer, Frankfurt 1965.
- SIEGELMAN, M.: Evaluation of Bronfenbrenner's questionnaire for children concerning parental behavior. Child Developm., 1965, 36, 136-174.
- SIMONS, H.: Intelligenz- und Schulleistungen bei Arbeiterkindern auf der Unterstufe des Gymnasiums. In: NICKEL, H. u. E. LANGHORST (Hrsg.), 1973.
- SIX, B.: Einstellung und Verhalten. Unveröffentl. Mnskr. 1974. Erw. Fassung des Übersichtsreferats zum Thema „Einstellung und Verhalten“ auf dem 26. Kongr. d. DGfP, Salzburg.
- SIXTL, F.: Meßmethoden der Psychologie. Beltz, Weinheim 1967.
- SJÖLUND, A.: Gruppenpsychologie für Erzieher, Lehrer und Gruppenleiter. Quelle u. Meyer, Heidelberg 1974.
- SKINNER, B. F.: Contingencies of reinforcement. Appl.-Century-Crofts, New York 1969; dt. Übers.: Die Funktion der Verstärkung in der Verhaltenswissenschaft. Kindler, München 1974.
- SKOWRONEK, H.: Änderung von Einstellungen und Abbau von Vorurteilen. In: STRZELEWICZ, W. (Hrsg.), Das Vorurteil als Bildungsbarriere. Vandenhoeck u. Ruprecht, Göttingen 1972³.
- SLATER, Ph. E.: Contrasting correlates of group size. Soc., 21, 129-139.
- SMITH, B. H.: Growing Minds. London 1937.
- SOLOMON, D., ROSENBERG, L. u. W. E. BEDZEK: Teacher behavior and student learning. Journ. educ. Psychol., 1964, 55, 23-30.
- SPITZ, R. A.: Hospitalism: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. Psychoanal. Stud. Child, 1945, 1, 53-74.
- SPITZ, R. A.: Hospitalism: A follow-up report. Psychoanal. Stud. Child, 1946, 2, 113-117.
- SPITZ, R.: Hospitalismus I und II. In: BITTNER, G. u. E. SCHMID-CORDS (Hrsg.), Erziehung in früher Kindheit. Piper, München 1969.
- SPRANGER, E.: Grundstile der Erziehung. In: Pädagogische Perspektiven (Aufsatzsammlung). Heidelberg 1950, 1955³.
- STAGNER, R.: The psychology of human conflict. In: McNEILL (Hrsg.), 1965.
- STANGE, E. u. W. STANGE: Training des Konfliktlöseverhaltens. In: HIELSCHER (Hrsg.), 1974.
- STAPP, K. H.: Kritische Untersuchung zu einer Kompensationstheorie elterlicher Befähigungsweisen. In: IRLEIN, M. (Hrsg.), Ber. 26. Kongr. DGfP, Hogrefe, Göttingen 1969.
- STAPP, K. H., HERRMANN, Th., STAPP, A. u. K. H. STÄCKER: Psychologie des elterlichen Erziehungsstils. Huber, Bern u. Stuttgart 1972.
- STEFFENS, K. H.: Probleme der Multidimensionalen Skalierung. In: HELLER, K. (Hrsg.), Handbuch der Bildungsberatung, Bd. III. Klett, Stuttgart 1976.
- STÖCKER, K.: Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. Ehrenwirth, München 1970¹⁴.
- STOGDILL, R. M.: Personal factors associated with leadership. Journ. Psychol., 1948, 25, 35-71.
- STOGDILL, R. M. u. A. E. COONS: Leader behavior: its description and measurement. The Ohio State Univ., Res. Monogr., 88, 1957.

- STOGDILL, R. M. u. M. P. COUDY: Preferences of vocational students for different styles of supervisory behavior. *Pers. Psychol.*, 1970, 23, 309–312.
- STONE, L. J. u. J. CHURCH: *Childhood and adolescence*. Random House, New York 1968.
- STOSBERG, M.: *Analyse der Massenkommunikation: Einstellungsmessung*. Bertelsmann Univ. Verl., Düsseldorf 1972.
- STOUT, R.: Leadership. In: EBEL, R. L. u. a., *Encyclopedia of educational research*, London 1969.
- STRONG, E. K.: *Vocational interests of men and women*. Stanford Univ. Pr., Stanford 1943.
- SÜLLWOLD, F.: Entwicklung und Verwendung von Einstellungsskalen. *Studium Generale*, 1962, 15, 126–135.
- SÜLLWOLD, F.: Theorie und Methodik der Einstellungsmessung. In: *Handbuch der Psychologie*, Bd. VII, 1. Halbb., Hogrefe, Göttingen 1969.
- SÜSSMUTH, R.: Kind und Bezugsperson. *Psychol. Erz. Unterr.*, 1976, 23, 28–43.
- SULLIVAN, C.: A scale for measuring development age in girls. *Cathol. Univ. Amer. Stud. Psychol. Psychiat.*, 1934, 3, 4.
- SWAINSON, B. M.: *The Development of Moral Ideas in Children and Adolescents*. Unveröffentl. Ph. D. Thesis. Oxford 1949, zit. nach KAY, W., 1975.
- SWENSSON, A.: *Interaction in sensitivity Gruppen*. Phil. Diss., Bonn 1972.
- SWINGLE, P. E. u. J. S. GILLIS: Effects of the emotional relationship between protagonists in the Prisoner's Dilemma. *Journ. pers. soc. Psychol.*, 1968, 8, 160–165.
- TAGIURI, R.: Person perception. In: LINDZEY, G. u. E. ARONSON, *The handbook of social psychology*, III. Addison-Wesley, McGraw-Hill, Reading, Mass. 1969.
- TANNENBAUM, A. S.: Control in organizations. Individual adjustment and organizational performance. *Administrative Science Quart.*, 1962, 7, 236–257.
- TANNENBAUM, R., WESCHLER, J. R. u. K. F. MASSARIK: *Leadership and organization*. New York 1961.
- TAUSCH, A.-M.: Besondere Erziehungssituationen des praktischen Schulunterrichts, Häufigkeit, Veranlassung und Art über Lösungen durch Lehrer; eine empirische Untersuchung. *Ztschr. exp. angew. Psychol.*, 1958, 5, 657–686.
- TAUSCH, A.-M.: Verschiedene nicht-autokratische Verhaltensformen in ihrer Auswirkung auf Kinder in Konfliktsituationen. *Ztschr. exp. angew. Psychol.*, 1962, 9, 339–351.
- TAUSCH, A.-M.: Anatomie einer empirischen Untersuchung. *Ztschr. f. Päd.*, 1971, 17, 709–710.
- TAUSCH, A.-M., BARTHEL, A., FITTKAU, B. u. H. HÜBSCH: Variablen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion in Kindergärten. *Psychol. Rundsch.*, 1968, 19, 267–279.
- TAUSCH, A.-M., LANGER, I., KÖHLER, H. u. M.-L. BÖDIKER: *Vertragen und nicht schlagen. Kindergarten- und Vorschulprogramm du-ich-wir*. Maier, Ravensburg 1975.
- TAUSCH, A.-M., TAUSCH, R. u. B. FITTKAU: Merkmalszusammenhänge der verbalen Interaktion und kritische Überprüfung typologischer Verhaltenskonzepte. *Ztschr. exp. angew. Psychol.*, 1967, 14, 522–541.
- TAUSCH, A.-M., WITTERN, O. u. J. ALBUS: Erzieher-Kind-Interaktionen in einer Vorschul-Lernsituation im Kindergarten. *Psychol. Erz. Unterr.*, 1976, 23, 1–10.

- TAUSCH, A.-M., MEFFERT, J., KÖHLER, H., RIECKHOFF, A. u. I. STEINBACH: Erzieher-Kind-Interaktionen in Kindergärten und Familien. In: TACK, W. H. (Hrsg.), Ber. 29. Kongr. DGfP, Salzburg 1974, Hogrefe, Göttingen 1975.
- TAUSCH, A.-M. u. a.: Förderung der Unselbständigkeit/Selbständigkeit bei Kindern durch Sprachäußerungen ihrer Erzieher. Ztschr. f. Päd., 1970, 16, 39-49.
- TAUSCH, A.-M., LANGER, I., BINGEL, R., ORENDI, B. u. A. SCHICK: Entwicklung, Erprobung und Anwendung einer Einschätzungsskala mit Trainingsserien und Beurteilungstests zur Erfassung ermutigender/entmutigender Erzieheräußerungen gegenüber Kindern – Jugendlichen. Die Deutsche Schule, 1970, 62, 728-740.
- TAUSCH, R.: Gesprächspsychotherapie. Hogrefe, Göttingen 1974⁶.
- TAUSCH, R. u. A.-M. TAUSCH: Erziehungspsychologie. Hogrefe, Göttingen 1963, 1973⁷.
- TAUSCH, R., KÖHLER, H. u. B. FITTKAU: Variablen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion in der Unterrichtung. Ztschr. exp. angew. Psychol., 1966, 13, 345-365.
- TAUSCH, R., BOMMERT, H., FITTKAU, B. u. H. NICKEL: Einschätzungsskala für das Ausmaß von „Wertschätzung/Geringschätzung“ im Verhalten von Lehrern – Erziehern gegenüber Schülern – Jugendlichen. Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol., 1969 a, 119 ff.
- TAUSCH, R., TAUSCH, A. u. H.-J. FENNER: Zur intraindividuellen Konstanz einiger Sprachmerkmale des sozialen Verhaltens von Lehrern an Gymnasien. Ztschr. exp. angew. Psychol., 1969 b, 16, 184-193.
- TEDESCHI, J. T., SCHLENKER, B. R. u. Th. V. BONOMA: Conflict power and games. The experimental study of interpersonal relations. Aldine Publ. Co., Chicago 1973.
- TEEGEN, F. u. D. KRANZ: Erfahrungen und Effekte eines Selbsterfahrungstrainings. Schule u. Psychol., 1972, 6, 370-379.
- TEEGEN, F., GRUNDMANN, A. u. A. RÖHRS: Sich ändern lernen. Anleitungen zur Selbsterfahrung und Verhaltensmodifikation. Rowohlt, Reinbek 1975.
- TEMPLIN, M.: Certain language skills in children, their development and inter-relationship. Inst. Child Welfare Monogr., Univ. Minn. Pr., Minneapolis, 1957, 26.
- TENT, L.: Brauchen wir eine axiomatische Theorie der sozialen Interaktion? In: HERRMANN, Th. (Hrsg.), 1966.
- TEWS, H.-P.: Soziologie des Alterns. UTB, Heidelberg 1971.
- THALMANN, H. C.: Verhaltensstörungen bei Kindern im Grundschulalter. Klett, Stuttgart 1974².
- THIBAUT, J. W. u. H. H. KELLEY: The social psychology of groups. Wiley, New York 1959.
- THOMAE, H.: Entwicklung und Prägung. In: Handbuch der Psychologie, Bd. III. Hogrefe, Göttingen 1959.
- THOMAE, H.: Soziale Schichten als Sozialisationsvariablen. In: Handbuch der Psychologie, Bd. VII, 2. Halbb., Hogrefe, Göttingen 1972 a.
- THOMAE, H.: Familie und Sozialisation. In: Handbuch der Psychologie, Bd. VII, 2. Halbb., Hogrefe, Göttingen 1972 b.
- THUN, SCHULZ v., F., GÖBEL, G. u. R. TAUSCH: Verbesserung der Verständlichkeit von Schulbuchtexten und Auswirkungen auf das Verständnis und Behalten. Psychol. Erz. Unterr., 1973, 20, 223-234.
- THURSTONE, L. L.: A law of comparative judgement. Psychol. Rev., 1927, 34, 273-286.

- THURSTONE, L. L. u. E. J. CHAVE: The measurement of attitude. Univ. Chicago Pr., Chicago 1929.
- TIMAEUS, E. u. H. E. LÜCK: Stereotype Erwartungen bei der Wahrnehmung von Führungskräften in der Wirtschaft. Psychol. Rundsch., 1970, 21, 39-43.
- TOMAN, W.: Die Familienkonstellation und ihre psychologische Bedeutung. Psychol. Rundsch., 1959, 10, 1-15.
- TRIANDIS, H. C.: Einstellungen und Einstellungsänderung. Beltz, Weinheim 1975.
- TRUDEWIND, C.: Häusliche Umwelt und Motiventwicklung. Hogrefe, Göttingen 1975.
- TSCHERNER, Kl. u. F. MASENDORF: Analyse von Schülerbeurteilungen und Zeugnisnoten bei einzelnen Lehrern. Psychol. Erz. Unterr., 1974, 21, 135-149.
- TSCHULIN, D. u. A. RAUSCHE: Beschreibung und Messung des Führungsverhaltens in der Industrie mit der deutschen Version des Ohio-Fragebogens. Psychol. u. Praxis, 1970, 2, 8-23.
- TUMBRÄGEL, L.: Erprobungsprogramm - entwicklungsorientiert. betrifft: erziehung, 1976, 9, 41-42.
- TYLER, F. T.: A factor analysis of fifteen MMPI scales. Journ. consult. Psychol., 15, 451-456.
- ULICH, D.: Gruppendynamik in der Schulklasse. Ehrenwirth, München 1971, 1974⁴, 1975⁵.
- UNDERWOOD, W. J.: Evaluation of Laboratory Method Training. Training Directors Journ., 1965, 19, 34-40.
- UNDEUTSCH, U.: Die psychische Entwicklung der heutigen Jugend. Juventa, München 1966.
- UNGELNCK, B. u. H. NICKEL: Einstellungen und Meinungen von Erzieherinnen aus unterschiedlichen vorschulischen Einrichtungen zu ihrer beruflichen Tätigkeit. Psychol. Erz. Unterr., 1975, 22, 243-249.
- VALENTINE, C. W.: The Normal Child. London 1960.
- VASKOVICS, L. A.: Familie und religiöse Sozialisation. Vb. wiss. Gesellsch. Österr., Wien 1970.
- VASKOVICS, L. A. unter Mitarbeit von H. P. BUBA: Segregierte Armut. Randgruppenbildung in Notunterkünften. Campus, Frankfurt/M., New York 1976.
- VERBA, S.: Small groups and political behavior; A study of leadership. Princeton Univ. Pr., Princeton, N.J. 1961.
- VIERNSTEIN, N.: Entwicklung eines Instruments zur Messung punitiver Einstellungen von Eltern (Punitivitätsdifferential). Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol., 1972, 4, 235-248.
- VÖLKE, W.: Die Bedeutung des Lesens. Reinhardt, München 1971.
- VOPEL, K. W.: Zur Theorie der themenzentrierten interaktionellen Methode. Blickpunkt Hochschuldidaktik, 1972, 25.
- VORWERG, G.: Die Führungsfunktion in sozialpsychologischer Sicht. Berlin 1971.
- WAGNER, A.: Mikroanalyse statt Mikroteaching. Ztschr. f. Päd., 1973, 2, 303-308.
- WALDROP, M. F. u. C. F. HALVERSON: Intensive and extensive peer behavior: Longitudinal and cross-sectional analyses. Child Developm., 1975, 46, 19-26.
- WALTER, H.: Einleitung oder auf der Suche nach einem sozialisationstheoretischen Konzept. In: WALTER, H. (Hrsg.), Sozialisationsforschung. Bd. I. Erwartungen, Probleme, Theorieschwerpunkte. Frommann-Holzboog, Stuttgart 1973.
- WALTERS, R. H. u. D. C. WILLOWS: Imitative behavior of disturbed and non-disturbed children following exposure to aggressive and nonaggressive models. Child Developm., 1968, 39, 79-89.

- WARR, P. B. u. C. KNAPPER: The perception of people and events. London 1968.
- WATERS, E. u. V. CRANDALL: Social class and observed maternal behavior from 1940–1960. *Child Developm.*, 1964, 35, 1021–1032.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. H. u. D. D. JACKSON: *Menschliche Kommunikation*. Huber, Bern u. Stuttgart 1969, 1972³.
- WEBB, E. J., CAMPBELL, D. T., SCHWARTZ, R. D. u. L. SECHREST: *Unobstrusive measures*. Rand-McNally, Chicago 1966.
- WEBER, E.: *Erziehungsstile*. Auer, Donauwörth 1970, 1975⁵.
- WEBER, E.: *Pädagogik, eine Einführung*. Bd. 1 Grundfragen und Grundbegriffe. Auer, Donauwörth 1972.
- WEBER, E.: *Autorität im Wandel. Autoritäre, antiautoritäre und emanzipatorische Erziehung*. Auer, Donauwörth 1974.
- WEINERT, F. E.: Erziehungsstile in ihrer Abhängigkeit von der individuellen Eigenart des Erziehers. In: HERRMANN, Th. (Hrsg.), 1966/72.
- WEINERT, F. E.: Schule und Beruf als institutionelle Sozialisationsbedingungen. In: *Handbuch der Psychologie*, Bd. VII, 2. Halbb., Hogrefe, Göttingen 1972.
- WEINERT, F. E.: Die Schule als Sozialisationsbedingung. In: WEINERT, F. E., GRAUMANN, C. F., HECKHAUSEN, H. u. M. HOFER (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie 1*, Fischer, Frankfurt 1974 a.
- WEINERT, F. E.: Die Familie als Sozialisationsbedingung. In: WEINERT, F. E., GRAUMANN, C. F., HECKHAUSEN, H. u. M. HOFER (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie 1*, Fischer, Frankfurt 1974 b.
- WEISS, C.: *Pädagogische Soziologie*. Bd. IV: Soziologie und Sozialpsychologie der Schulklasse. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1970⁶.
- WERBIK, H.: *Theorie der Gewalt*. UTB, München 1974.
- WERDER, L. v.: *Von der antiautoritären zur proletarischen Erziehung*. Fischer, Frankfurt 1972.
- WESLEY, F. u. Ch. KARR: Vergleiche von Ansichten und Erziehungshaltungen deutscher und amerikanischer Mütter. *Psychol. Rundsch.*, 1968, 19, 35–46.
- WESTERMANN, A. u. N. de WALL: Teilergebnisse aus der Hamburger Kindergartenuntersuchung. In: SCHMALOHR, E. u. K. SCHÜTTLER-JANIKULLA (Hrsg.), 1972.
- WHITE, B.: Visual accomodation in human infants. *Science*, 1965, 148, 528–530.
- WHITE, O. R.: A glossary of behavioral terminology. *Res. Pr.*, Champaign, III. 1971.
- WHITING, B. B.: *Six cultures: Studies of child rearing*. Wiley, New York 1963.
- WIECZERKOWSKI, W.: Einige Merkmale sprachlichen Verhaltens von Lehrern und Schülern im Unterricht. *Exp. angew. Psychol.*, 1965, 502 ff.
- WIECZERKOWSKI, W.: Merkmalszusammenhänge in der sprachlichen Kommunikation von Lehrern und Schülern im Unterricht. *Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol.*, 1969, 1, 129–137.
- WIECZERKOWSKI, W.: Unmittelbare und distanzierte Einschätzung von Unterrichtsgesprächen durch die beteiligten Lehrer. *Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol.*, 1970, 2, 86–95.
- WIECZERKOWSKI, W., BASTINE, R., FITTKAU, B., NICKEL, H., TAUSCH, R. u. U. TEWES: Verminderung von Angst und Neurotizismus bei Schülern durch positive Bekräftigung von Lehrern im Schulunterricht. *Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol.*, 1969, 1, 3–12.
- WIEDERHOLD, K. A.: *Kindersprache und Sozialstatus*. Henn, Kastellaun 1971.

- WINTERBOTTOM, M. R.: The relation of need for achievement to learning experiences in independency and mastery. In: ATKINSON, J. W. (Hrsg.), *Motives in Fantasy, action, and society*. van Nostrand, Princeton N.J. 1958.
- WOHLWILL, J. F.: *The study of behavioral development*. Acad. Pr., New York 1973.
- WOLFE, J. H.: Pattern clusterin by multivariate mixture analysis. *Multivar. Behav. Res.*, 1970, 5, 329–350.
- WOLLSCHLÄGER, P., UNGELENK, B. u. H. NICKEL: Entwurf zu einem Verhaltens-training für Kindergarten-Erzieherinnen. In: ROYL, W. u. W.-R. MINSEL (Hrsg.), 1976.
- WOLPE, J.: *Praxis der Verhaltenstherapie*. Huber, Bern 1972.
- WÜRTEMBERGER, Th.: Familie und Jugendkriminalität. In: WURZBACHER, G. (Hrsg.), *Die Familie als Sozialisationsfaktor*. Enke, Stuttgart 1968.
- WURZBACHER, G.: *Leitbilder gegenwärtigen deutschen Familienlebens*. Enke, Stuttgart 1954².
- WURZBACHER, G.: *Das Dorf im Spannungsfeld industrieller Entwicklung*. Enke, Stuttgart 1954, 1961².
- WURZBACHER, G. u. H. KIPP: *Das Verhältnis von Familie und öffentlichem Raum unter besonderer Berücksichtigung der Bundesrepublik Deutschland*. In: WURZBACHER, G. (Hrsg.), *Die Familie als Sozialisationsfaktor*. Enke, Stuttgart 1968.
- YARROW, L. J.: Maternal deprivation: toward an empirical and conceptual re-evaluation. *Psychol. Bull.*, 1961, 58, 459–497.
- ZIEGENSPECK, J.: *Soziale Integration. Ein unterrichtspraktischer Versuch in einer Orientierungsstufenklasse*. Westerm. Päd. Beitr., 1976, 28, 25–34.
- ZIETZSCHMANN, H., NICKEL, H. u. B. UNGELENK: *Der Einfluß familiärer Sozialisationsbedingungen auf das Sozialverhalten von Kindern im Vorschulalter*. Univ. Düsseldorf. Forschungsbericht im Mskr., 1976.
- ZIFREUND, W.: *Konzept für ein Training des Lehrerverhaltens mit Fernsehaufzeichnungen in Kleingruppen-Seminaren*. 1. Beiheft zur Ztschr. *Programmiertes Lernen und Programmierter Unterr.*, Cornelsen, Berlin 1966.
- ZIFREUND, W.: *Training des Lehrerverhaltens mit Fernsehaufzeichnungen aus „Mikro-Teaching“ als Beitrag zu einer Reform der Lehrerbildung*. betrifft: *erziehung* 6, 1970, 15–19.
- ZIGLER, E.: Social class and the socialization process. *Rev. educ. Res.*, 1970, 40, 87–110.
- ZIGLER, E. u. I. CHILD: *Sozialization*. In: LINDZEY, G. u. E. ARONSON (Hrsg.), *The handbook of social psychology*. Addison-Wesley, Reading, Mass. 1969.
- ZÖCHBAUER, F. u. H. HOEKSTRA: *Kommunikationstraining. Ein Erfahrungsbericht*. Quelle u. Meyer, Heidelberg 1974.

Verzeichnis der Autoren und Mitarbeiter von Band II

Autoren

DUMKE, Dieter, Dr. rer. nat., ist Professor für Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Flensburg.

Arbeitsschwerpunkte: Psychologie des Unterrichts und der gezielten schulischen Erziehung.

Wichtigste Veröffentlichungen: Unterrichtsformen und Unterrichtsstile auf der Oberstufe des Gymnasiums in retrospektiver Sicht von Studienanfängern, Die Deutsche Schule, 1970, 62, 457–468 (Mitautor: H. Nickel); Lernen im Kindergarten – Reform der Grundschule, in: Schriften des Kultusministeriums Schleswig-Holstein, H. 10, Kiel 1971 (Mitautor: R. Krüger); Training von Rechtschreibregeln im zweiten Schuljahr, Schule u. Psychol., 1972, 19, 46–54; Vorschulisches Lesenlernen und seine Auswirkungen auf das Lernen und Lehren in der Primarstufe, in: Nickel, H. u. E. Langhorst (Hrsg.), Brennpunkte der pädagogischen Psychologie, Bern u. Stuttgart 1973 (Mitautor: R. Krüger); Verminderung von Sonderschulbedürftigkeit in der Grundschule, Modellversuche im Bildungswesen (hrsg. v. Kultusministerium Schleswig-Holstein), Kiel 1975.

HELLER, Kurt, Dr. phil., ist ordentlicher Professor für Pädagogik und pädagogische Psychologie an der Universität zu Köln.

Arbeitsschwerpunkte: Begabungs- und Bildungsforschung, psychologische Diagnostik und Beratung im Bildungswesen, Methodenlehre.

Wichtigste Veröffentlichungen: Aktivierung der Bildungsreserven, Bern u. Stuttgart 1970; Intelligenzmessung, Villingen 1973; Leistungsbeurteilung in der Schule (Hrsg.), Heidelberg 1974, 1975²; Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen (zus. m. B. Rosemann u. A.-K. Gaedike), Stuttgart 1974; Handbuch der Bildungsberatung, 3 Bde. (Hrsg.), Stuttgart 1975/76; Kognitiver Fähigkeits-Test für 4. bis 13. Klassen (zus. m. A.-K. Gaedike u. H. Weinläder), Weinheim 1975/76; Intelligenz und Begabung, München u. Basel 1976.

NEUBAUER, Walter, Dr. rer. pol., ist ordentlicher Professor für Psychologie an der Abteilung Bonn der Pädagogischen Hochschule Rheinland und Lehrbeauftragter an der Universität Düsseldorf.

Arbeitsschwerpunkte: Familiäre und berufliche Sozialisation, Organisationspsychologie.

Wichtigste Veröffentlichungen: Sozialpsychologie junger Angestellter, Wien u. New York 1972; Die sozial- und betriebspsychologische Problematik der Gleitenden Arbeitszeit, Bern 1975² (Mitautor: D. L. Scharmann); Sozialpsychologie des Führungsverhaltens, Bonn-Bad Godesberg 1975 (Mitautor: B. Rosemann); Entwicklungstendenzen der Arbeitspsychologie und der Arbeitspädagogik seit 1945, Beiträge zur Sozialforschung, Linz/Donau 1976; Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter, München u. Basel 1976; Implizite Führungstheorie und Lehrerverhalten, Psychol. Erz. Unterr., 1974, 21, 233–245.

NICKEL, Horst, Dr. phil., ist ordentlicher Professor für Entwicklungs- und Erziehungspsychologie an der Universität Düsseldorf.

Arbeitsschwerpunkte: Kognitive und soziale Entwicklung im Kindesalter, familiäre und institutionelle Sozialisation, Erziehungsstilforschung, Erziehertraining und Verhaltensmodifikation.

Wichtigste Veröffentlichungen: Die visuelle Wahrnehmung im Kindergarten- und Einschulungsalter, Bern u. Stuttgart 1967; Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Bern u. Stuttgart, Band I 1972, 3. Aufl. 1975, Band II 1975, 2. Aufl. 1976; Brennpunkte der pädagogischen Psychologie, Bern u. Stuttgart 1973 (Mitherausgeber: E. Langhorst); Beiträge zur Psychologie des Lehrerverhaltens – Psychologische Aspekte einer nichtautoritären Erziehung, München u. Basel 1974; Entwicklungsstand und Schulfähigkeit, Studienhefte Psychologie, München u. Basel 1976; The behavior of the teacher in the teaching process, in: Education, Inst. for Scientific Co-operation, Tübingen 1972; Angst-Fragebogen für Schüler (A-F-S), Braunschweig 1974, 2. Aufl. 1975 (Mitautoren: W. Wiczerkowski, A. Janowski, B. Fittkau, W. Rauer); Das klient-zentrierte Gespräch in der Bildungsberatung, in: Heller, K. (Hrsg.), Handbuch der Bildungsberatung, Bd. III, Stuttgart 1976 (Mitautoren: R. Bonn, H.-J. Fenner).

ROSEMANN, Bernhard, Dr. phil., ist Wissenschaftlicher Assistent am Psychologischen Seminar der Abteilung Bonn der Pädagogischen Hochschule Rheinland.

Arbeitsschwerpunkte: Führungspsychologie, interpersonale Wahrnehmung, Schulleistungsdiagnose und -prognose, Methodenlehre.

Wichtigste Veröffentlichungen: Führungsverhalten und Rollenerwartungen in formellen Gruppen, Psychol. u. Praxis 1973; Konstruktion und Einsatz von informellen Tests zur Leistungsbeurteilung (Lernkontrolltests), in: Heller, K. (Hrsg.), Leistungsbeurteilung in der Schule, Heidelberg 1974; Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen – Einführung für Pädagogen, Psychologen und Soziologen, Stuttgart 1974 (Mitautoren: K. Heller u. A.-K. Gaedike); Sozialpsychologie des Führungsverhaltens, Bonn 1975 (Mitautor: W. F. Neubauer); Prognosemodell für die Schullaufbahnberatung – Ein methodologischer Beitrag zur Bildungsberatung, in: Heller, K. (Hrsg.), Handbuch der Bildungsberatung, Bd. II, Stuttgart 1975; Typologische Prädiktion – Modell und empirische Untersuchungen zur Schuleignungsermittlung, Habil.-Schr. Bonn 1976.

Mitarbeiter

FENNER, Hans-Jörg, Dr. phil., ist Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Entwicklungs- und Erziehungspsychologie der Universität Düsseldorf.

Arbeitsschwerpunkte: Soziale Interaktion in Erziehung und Psychotherapie, Verhaltenstraining von Lehrern und Erziehern, Kognitive und nichtkognitive Bedingungen des Lernens.

Wichtigste Veröffentlichungen: Zur intraindividuellen Konstanz einiger Sprachmerkmale des Lehrerverhaltens, Ztschr. exp. angew. Psychol. 1969, 16, 184–193 (Mitautoren: R. u. A. Tausch); Verfahren und Ergebnisse zur Objektivierung des Lehrerverhaltens, in: Brennpunkte der pädagogischen Psychologie, Bern u. Stuttgart 1973 (Nickel, H. u. E. Langhorst); Direkte und indirekte Lenkung im Unterricht in Abhängigkeit von fachspezifischen und methodisch-didaktischen Variablen sowie Alter und Geschlecht des Lehrers, Ztschr. Entw.-Psychol. Päd. Psychol. 1974, 6, 178–191 (Mitautor: H. Nickel); Die emotionale Dimension im Lehrer- und Erziehverhalten, Pädagog. Welt, 1975, 29, 531–538; Verhaltenstraining mit

Pädagogikstudenten nach erziehungspsychologischen Gesichtspunkten, in: Minsel, W.-R., Roys, W. u. B. Minsel (Hrsg.), Verhaltenstraining – Modelle und Erfahrungen, München 1976 (Mitautor: H. Nickel).

Beteiligt bei 6.1 und 6.2

HEEMSKERK, Jan-J., Dr. phil., ist Wissenschaftlicher Angestellter am Lehrstuhl für Entwicklungs- und Erziehungspsychologie der Universität Düsseldorf.

Arbeitsschwerpunkte: Bedingungsanalyse inter- und intraindividuelle Entwicklungsverläufe im Erwachsenenalter und in früher Kindheit; Unterrichtsstile sowie Urteilsbildung und -struktur der Schülerbeurteilung.

Wichtigste Veröffentlichungen: Rehabilitationsmöglichkeiten alternder Menschen, Stuttgart 1975 (Mitautoren: W. Bicher u. M. Marx); Gedächtnis- und Lernleistungen im höheren Erwachsenenalter, Ergebnisse an Männern und Frauen der Altersbereiche 45–90 Jahre, Akt. Geront., 1974, 4, 8–18; Aspekte und Ergebnisse zum Lernen im Erwachsenenalter. Psychol. Erz. Unterr., 1974, 21, 365–381; Analyse eines Lehrerfragebogens zur Schülerbeurteilung, Psychol. Erz. Unterr., 1976 (im Druck, Mitautor: K. Heller).

Beteiligt bei 6.3

SCHMIDT, Ulrich, Dipl.-Psych., ist Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Entwicklungs- und Erziehungspsychologie der Universität Düsseldorf.

Arbeitsschwerpunkte: Konfliktverhalten und soziale Entwicklung im Kindesalter.

Wichtigste Veröffentlichungen: Vorschulkind und Schulanfänger, München 1975 (Mitautor: H. Nickel); Das Kind will sich behaupten, in: Spahn, Cl., Der Elternführerschein, München 1976 (Mitautoren: H. Nickel, R. Süßmuth); Interpersonale Konflikte, Psychol. Erz. Unterr., 1976 (im Druck).

Beteiligt bei 3.6

TISMER, Karl-Georg, Dr. phil., ist Akademischer Oberrat an der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abteilung Bonn.

Arbeitsschwerpunkte: Differentielle Psychologie des Erwachsenenalters; psychologische Sozialisationsforschung.

Wichtigste Veröffentlichungen: Psychosoziale Aspekte der Situation älterer Menschen, Stuttgart 1975 (Mitautoren: U. Lange, N. Erlemeier u. I. Tismer-Puschner); Leistungsmotivation im 7. und 8. Lebensjahrzehnt. Akt. Geront. 1971, 1; Einstellungen und Erwartungen bei Lehrern und ihre Auswirkungen auf die Beurteilung und das Verhalten von Schülern, in: Nickel, H. u. E. Langhorst (Hrsg.), Brennpunkte der pädagogischen Psychologie, Bern u. Stuttgart 1973 (Mitautor: N. Erlemeier); Persönlichkeitsunterschiede im Erwachsenenalter: Eine Untersuchung bei Personen zwischen dem dritten und achten Lebensjahrzehnt, in: Lehr, U. u. F. Weinert (Hrsg.), Entwicklung und Persönlichkeit, Stuttgart 1975 (Mitautoren: N. Erlemeier u. I. Tismer-Puschner); Verhaltensbeobachtung bei Kindern und Jugendlichen, in: Heller, K. (Hrsg.), Handbuch der Bildungsberatung, Bd. III, Stuttgart 1976.

Beteiligt bei 1.1, 5.2 u. 5.5

UNGELNENK, Bernd, Dipl.-Psych., ist organisatorischer Leiter eines Forschungsprojekts zur vorschulischen Erziehung am Lehrstuhl für Entwicklungs- und Erziehungspsychologie der Universität Düsseldorf.

Arbeitsschwerpunkte: Erziehungsstilforschung und vorschulische Erziehung.

Wichtigste Veröffentlichungen: Ein erziehungspsychologisches Verhaltenstraining mit Lehrerstudenten. Ansätze und Ergebnisse einer empirischen Kontrolle, Psychol. Erz. Unterr., 1974, 21, 67–80 (Mitautoren: H. Nickel u. R. Schwalenberg); Das Verhalten von Erzieherinnen in traditionellen Kindergärten und nicht-autoritären vorschulischen Einrichtungen, Psychol. Erz. Unterr., 1975, 22, 51–56 (Mitautoren: H. Nickel, M. Schenk u. U. Dolezal); Einstellungen und Meinungen von Erzieherinnen aus unterschiedlichen vorschulischen Einrichtungen zu ihrer beruflichen Tätigkeit. Ergebnisse aus Interviews, Psychol. Erz. Unterr., 1975, 22, 243–249 (Mitautor: H. Nickel); Erziehungsziele, Erziehungseinstellungen und Persönlichkeitsmerkmale von Erziehungspersonen im Vorschulbereich, Bericht 30. Kongr. DGfP in Regensburg 1976.

Beteiligt bei 5.3 u. 6.4

Personenregister

- Abelson, R. 91
Adler, A. 27
Adorno, T. W. 89, 153
Ahlbrand, W. P. 135
Ainsworth, J. 23
Allen, D. W. 277
Allen, K. E. 73, 128
Allen, V. L. 111
Allerbeck, K. R. 32
Amelang, M. 300
Ammen, A. 21
Anderson, H. H. 211
Argyle, M. 104, 107, 123, 238
Aronson, E. 105, 261
Aubert, V. 161
Auchter, Th. 237
- Bach, G. R. 158, 161
Bach-Stoller, G. 290
Back, K. W. 291
Backman, C. W. 109, 112, 133, 136, 239
Bäuerle, W. 231
Baeyer-Katte, W. von 32
Bales, R. F. 21, 156
Balinsky, B. 183
Baltes, P. 16
Bandura, A. 20, 72, 89, 142, 144, 265, 266, 276
Barker, R. G. 79
Barkey, P. 262, 270, 271, 272
Barnard, C. 189
Barres, E. 235, 237
Bass, B. M. 178, 190
Bastin, G. 116
Bastine, R. 193, 198, 208, 285
Bath, H. 296, 304
Baumann, U. 213
Baumert, G. 259
Baumgartel, H. J. jr. 183
Baumrind, D. 229
Bayer, G. 268, 276
Becker, A. 158
Becker, W. C. 217, 226, 248
- Beeg, A. 78
Bell, R. Q. 17, 224
Bellebaum, A. 165
Belschner, W. 135, 142, 143, 262, 276
Benne, K. D. 289
Berger, P. L. 165
Bergin, A. E. 290
Bergler, R. 49, 62, 90
Berkessel, P. 163, 166
Berkowitz, L. 119, 146
Berne, E. 291
Bernfeld, H. 296
Bernstein, B. 38, 39, 40, 42, 45, 46
Bertlein, H. 80
Bertram, B. 66
Bertram, H. 60
Bettelheim, B. 24
Biddle, B. J. 111
Blake, R. 182
Blöschl, L. 263
Blücher, V., Graf von 81, 83
Boehm, L. 72
Bolte, K. D. 34, 37, 255
Bootzin, R. R. 270
Borchert, J. 212
Borgatta, E. F. 156
Bottenberg, E. H. 216, 217
Bowlby, J. 22
Bradford, L. P. 288, 289, 295
Branan, J. M. 250
Breiteneicher, H. J. 236
Brewer, J. E. 211
Brezinka, W. 196
Bronfenbrenner, U. 32, 231, 258, 259
Brüggen, G. 116
Brunner, R. 277, 286
Buba, H. P. 171
Bühl, W. L. 149, 161, 162
Bühler, Ch. 80
Bühler, H. 40, 44
Bühler, K. 78
Büsser, R. 128

- Burkart, V. 158
 Busse, H. H. 80

 Campbell, J. P. 31, 100, 193
 Cappel, W. 116
 Cashdan, S. 289
 Casler, L. 24
 Charlesworth, R. 127
 Charlton, N. 144, 266
 Chave, E. J. 55
 Child, J. 15, 257, 261
 Christie, L. S. 118
 Classen, J. 237
 Clemens-Lodde, B. 279, 280
 Clifford, C. 183
 Cohen, G. 295
 Cohn, F. S. 183
 Coleman, J. S. 31, 32, 85
 Conolly-Smith, E. 158
 Cook, S. W. 53
 Coons, A. E. 181
 Cooper, J. B. 175, 179
 Coser, L. 159, 161
 Coudy, M. P. 183
 Crandall, V. 258, 259
 Crutchfield, R. S. 99
 Csanyi, A. P. 277

 Däumling, A. M. 290, 291, 295
 Daheim, H. J. 37
 Dahrendorf, R. 149, 161
 D'Andrade, R. 224
 Dann, H. D. 146
 Danzger, B. 75, 204
 Davis, H. 255
 Davitz, J. R. 142, 148
 Day, R. 190
 Dent, J. 189
 Dermitzel, R. 236, 296
 Descouedres, A. 38
 Deutsch, M. 42, 43, 106, 149, 150, 153, 156, 157, 159, 161
 Devereux, E. B. 259
 Dietrich, G. 206
 Diggory, C. 50
 Dilthey, J. W. 200
 Dinkmeyer, D. S. 287, 292
 Dittmar, N. 39
 Doderer, K. 79
 Döring, K. W. 239

 Dollard, J. 20, 138, 141, 142
 Dollase, R. 116
 Doob, L. W. 141, 164
 Dornette, W. 150, 152, 153, 154, 155
 Drabman, R. 270
 Drever, J. 62, 74, 113, 214
 Dumke, D. 242, 253, 254, 276
 Dunphy, D. C. 122

 Edwards, A. L. 56
 Eisert, H. G. 262, 270, 271, 272
 Elder, G. H. 257
 Erikson, E. 19
 Erlemeier, N. 240
 Etzioni, A. 176
 Ewert, O. 222, 230, 257, 261
 Eyferth, K. 86, 103, 200, 228
 Eysenck, H. J. 60

 Fantz, R. L. 74
 Farris, G. F. 185, 190
 Feger, H. 149, 156
 Fend, H. 15, 16, 18, 19, 28
 Fengler, J. 295
 Fenner, H. J. 207, 208, 242, 248, 251, 253, 254, 269, 276, 277, 279, 282, 286
 Ferdinand, W. 261
 Festinger, L. 91, 93, 119
 Fiedler, F. E. 178, 181, 182, 183, 189, 192, 193
 Fishbein, M. 57, 183
 Fittkau, B. 181, 191, 216, 224, 257, 279, 288, 291, 295
 Fittkau-Garthe, H. 181
 Flacks, R. 84
 Flavell, J. H. 125
 Fleishman, E. A. 181, 190
 Flitner, A. 235
 Florin, U. 262, 279
 Fraas, L. A. 176
 Francis, G. L. 185, 190
 Freedman, J. J. 164
 French, J. R. P. 176, 252, 303
 Freud, S. 18, 139, 140, 141, 146, 297
 Freudenreich, D. 279
 Frey, D. 94
 Friedländer, W. A. 170
 Friedrichs, J. 210
 Fröbel, F. 232

- Fröhlich, W. D. 15, 16, 62, 74, 113, 214
 Fürntratt, E. 137, 143, 149
- Galtung, J. 157, 162
 Gamm, H.-J. 296, 297
 Garfield, S. L. 290
 Gaudig, H. 252
 Gergen, K. J. 105
 Gibb, C. A. 174, 176, 179, 193
 Gillis, J. S. 155
 Glass, D. W. 37
 Glynn, E. L. 272
 Goffman, E. 37, 163
 Gold, V. 117, 152, 162
 Goldberg, H. 158, 161
 Goldin, P. C. 217
 Goldman, M. 176
 Gonzales, M. A. 276
 Gordon, T. 131, 159, 160, 162, 211, 279
 Goslin, D. A. 32
 Gottier, R. F. 179
 Gottman, J. 125
 Gottschalk, L. A. 291
 Graen, G. 191, 192
 Graessner, D. 302
 Graumann, C. F. 47, 50, 51, 52, 224, 245
 Green, E. H. 155
 Grell, J. 279
 Grossmann, W. 237
 Grundke, P. 136
 Grunow, P. 276
 Gudjons, H. 135
 Guetzkow, H. 115
 Guion, R. M. 179
 Guskin, A. E. 132, 136
 Guskin, S. L. 132, 136
 Guttman, L. 56
- Haag, G. 168, 170, 171
 Häusler, J. 175
 Haggard, E. A. 44
 Haire, M. 57
 Halder, P. 262, 263
 Halverson, C. F. 127
 Halpin, A. W. 181, 248
 Hamblin, R. 190
- Hansen, M. 205
 Hare, A. P. 115
 Harari, H. 109, 111, 119
 Hargreaves, D. H. 133
 Harris, E. F. 190
 Harris, F. R. 127
 Hartig, M. 271, 272
 Hartshorne, H. 63
 Hartup, W. W. 22, 124, 126, 127, 128
 Harvey, O. J. 96
 Haseloff, O. W. 76, 78
 Hasemann, K. 207, 208
 Hatfield, J. 228
 Havighurst, R. J. 60, 71, 255
 Hawthorne, R. 118
 Heckhausen, H. 22, 35, 76, 229
 Hedlund, D. E. 179
 Heenisch, B. 300
 Heider, F. 91
 Heilbrunn, A. B. 219
 Heinerth, K. 302
 Heinstein, M. 18
 Heller, K. 36
 Hellinger, S. 291
 Henry, N. W. 213
 Herrmann, Th. 214, 219, 221, 223, 224, 226, 231, 261
 Herz, O. 300
 Hess, R. D. 40, 45, 54
 Hetzer, H. 38, 76
 Hippler, B. 262, 270, 276
 Hirsch, E. E. 50
 Hitpass, J. 35
 Höbel, B. 170
 Höhn, E. 116, 134, 239
 Hofer, M. 240
 Hoff, E. H. 226
 Hoffmann, W. 135, 269, 276
 Hofstätter, P. R. 50, 109, 114, 119
 Hollander, E. P. 175
 Holzkamp, K. 220
 Homme, L. 262, 266, 272, 273, 276
 Hopf, W. 131
 Hoppe, I. 235
 Hovard, R. C. 119
 Hovland, C. I. 88, 91, 92, 96, 100
 Hudgins, B. B. 135
 Hull, C. H. 20
 Hundertmarck, G. 158
 Hurllock, E. B. 122

- Iben, G. 164, 165, 168, 171
 Innerhofer, P. 279
 Insko, C. A. 91, 103
 Irle, M. 48, 86, 89, 91, 101, 103, 110, 163, 164, 165, 173, 174
 Irwin, O. C. 40, 41, 261
 Isaacs, N. 72

 Jacobson, L. 240
 Janis, I. L. 92
 Jans-Mager, I. 280
 Jehle, P. 279
 Jersild, A. T. 158
 Johnson, D. W. 239
 Johnson, R. C. 18, 21, 28, 121, 228
 Jones, V. 60
 Julian, J. W. 176
 Jun, G. 25
 Junne, G. 150

 Kaatz, S. 255
 Kagan, J. 229
 Kahn, R. L. 172, 174
 Kaminski, G. 257
 Kanfer, F. H. 271, 272
 Kappe, D. 37
 Karasick, B. 179
 Kardiner, A. 19
 Karoly, P. 272
 Katz, D. 87, 89, 172, 174, 189
 Kaufmann, H. 137, 138, 145
 Kay, W. 59, 60, 63, 68, 71, 73
 Kazdin, A. E. 270
 Keller, M. 22, 45, 230, 256
 Kelley, H. H. 92, 114
 Kelly, J. 175, 193
 Kelvin, P. 175
 Kemmler, L. 134, 257
 Kerr, W. 63
 Kiesler, C. A. 102
 Kipp, H. 259
 Klafki, W. 256
 Klauer, K. J. 269
 Kleck, R. E. 124
 Kleining, G. 34
 Kluckhohn, C. 49, 52
 Knapper, C. 185
 Koch, H. 27
 Koch, I. 158
 Koch, J. J. 198, 208

 Köckels, E. 86
 Köhl, K. 280
 König, R. 20, 37, 58
 Kohlberg, L. 66, 67, 69, 70, 73
 Kohn, M. L. 256, 257
 Koliadis, E. 24, 25
 Kraiker, Ch. 262, 263, 276
 Kranz, D. 249, 279, 280, 284
 Krapp, A. 134
 Krauss, R. M. 106, 153
 Krauth, J. 212
 Krech, D. 48, 109, 119
 Kreppner, K. 86, 103
 Kreutz, H. 31, 32, 86
 Krivohlavy, J. 150, 162
 Kropp, A. 36
 Kruse, L. 110, 156
 Krysmanski, H.-J. 149
 Küppers, W. 80
 Kuhlen, V. 262, 263, 265, 270
 Kuhn, D. Z. 266

 Lakin, M. 21
 Langhorst, E. 76, 255, 304
 Lanser, I. 226
 Lawton, D. 40, 44
 Lazarsfeld, P. F. 35, 213
 Leavitt, H. J. 190
 Lederle-Schenk, U. 77, 81, 82, 86
 Lee, M. 290
 Lehr, U. 22, 23, 24, 25, 26, 46, 75, 230
 Lempers, J. 22
 Lerner, E. 66
 Leventhal, H. 94
 Levin, H. 206
 Levitt, R. 115
 Lewin, K. 97, 180, 202, 211, 252, 288, 289, 303
 Liebermann, M. A. 294, 295
 Liegle, L. 24
 Lienert, G. A. 212
 Likert, R. 55, 181, 184, 189
 Linder, D. 105
 Lindzey, G. 261
 Linton, R. 111
 Lippe, P. M. von der 34, 35
 Lippert, E. 78
 Lippitt, R. 117, 180, 289
 Lischke, G. 139, 149
 Littman, R. A. 259

- Löwe, H. 134
 Lorenz, K. 139, 140, 141
 Luce, R. C. 116
 Luckmann, T. 165
 Lück, H. E. 183
 Luhmann, N. 37
 Lukasczyk, K. 175
 Lukesch, H. 21, 203, 204, 213, 216,
 217, 219, 224, 226, 228, 231, 247
 Lutz, M. 279
 Lytton, H. 224
- Maccoby, E. 229
 Macy, G. 116
 Makarenko, H. 164
 Mann, F. C. 189
 Mann, L. 114
 Mann, R. D. 179
 Manz, W. 87
 Marcuse, H. 162
 Mardberg, B. 213
 Marjoribanks, K. 255, 260, 261
 Masendorf, F. 209, 212, 219, 240, 246
 May, M. 63
 Mayntz, K. 33, 172, 195
 McCall, R. B. 229
 McCandless, B. R. 29, 30, 32
 McCarthy, D. A. 38, 42, 43
 McClelland, D. 299
 McDavid, J. W. 109, 111, 119
 McDonald, R. P. 72
 McGaugh, J. L. 175, 179
 McGuire, W. J. 86, 87, 88, 92, 93, 94,
 95, 99, 100, 101, 102
 McIntyre, D. 239
 McKnight, R. K. 66, 69
 McRae, J. 60
 Mead, M. 19
 Medinnus, G. 18, 21, 28, 121, 228, 230
 Mees, U. 146, 148
 Meinhold, M. 158
 Merton, R. K. 164, 193, 195
 Merz, F. 137, 138
 Messner, R. 235
 Metzger, W. 62
 Meyer, M. V. 166
 Miles, D. 289
 Miller, D. 259
 Miller, G. E. 100
 Miller, N. E. 20, 139, 141, 142, 290
- Mills, H. 118
 Minsal, B. 208, 209, 224, 255, 279,
 280, 285, 286
 Minsal, W.-R. 231, 249, 255, 257, 263,
 278, 279, 280, 285, 286, 302
 Mischke, W. 279
 Mischel, W. 276, 298
 Mittenecker, E. 61
 Moenninghoff, J. 158
 Montessori, M. 76
 Moore, H. 34
 Moos, W. 203
 Moreno, J. L. 116
 Morgenstern, O. von 150
 Morris, J. F. 72
 Morrison, A. 239
 Moss, H. 229
 Mouton, J. 182
 Mowrer, O. H. 141
 Mueller, E. F. 56, 57, 88, 92, 93,
 103, 119
 Müller, N. 150
 Müller, R. 60, 69, 73
 Müller-Wolf, H. 288, 295
 Mulder, M. 115
 Muro, J. J. 287, 292
 Mussen, P. H. 83, 123, 128, 158
 Mutzek, W. 262, 269, 271, 272, 276
 Myers, G. E. 291
- Nash, J. 230
 Neidhardt, F. 28, 37, 259
 Neill, A. S. 297
 Nelles-Bächler, M. 242, 254, 276
 Nellesen, L. 295
 Netschajewa, W. G. 299
 Neubauer, W. F. 16, 31, 35, 47, 48, 49,
 50, 88, 90, 96, 99, 101, 104, 148,
 174, 177, 183, 185, 188, 193, 241,
 303
 Neugarten, B. L. 60
 Neuland, E. 40, 41, 42, 43, 44, 46
 Neumann, J. 150
 Newcomb, T. M. 48, 91, 101
 Newhall, S. M. 121
 Nickel, H. 15, 22, 23, 29, 32, 35, 36,
 41, 46, 58, 59, 61, 62, 64, 67, 69,
 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80,
 82, 83, 84, 86, 120, 123, 127, 128,
 149, 157, 158, 180, 188, 196, 198,

- 201, 203, 205, 206, 207, 208, 209,
210, 211, 212, 214, 221, 224, 229,
230, 233, 234, 237, 239, 242, 243,
244, 248, 249, 250, 251, 252, 253,
254, 255, 271, 274, 276, 277, 279,
282, 283, 285, 286, 287, 288, 296,
298, 299, 300, 301, 302, 303, 304
- Nieder, P. 176, 178
Niepold, W. 38, 39, 40, 46
Nye, R. D. 154, 157
- Oechsle, D. 276
Oelkers, J. 279
Oerter, R. 15, 60, 61, 62, 64, 65, 69,
71, 72, 74, 86, 91
Oevermann, U. 40, 42, 44, 46
O'Leary, K. D. 270
Olivero, J. 277, 286
Opp, K. D. 164, 171
Orr, H. K. 219
Osofsky, J. D. 75, 204, 230
Oswald, P. 76
- Palmer, F. H. 27
Parsons, T. 21, 52
Parten, M. 121
Patterson, A. 157
Pawlik, K. 214
Pelz, D. L. 183
Perls, F. S. 292
Perrez, M. 231, 262, 268, 269, 279,
286
Pfaffenberger, H. 170
Piaget, J. 66, 67, 68, 69, 72, 75, 124,
125
Pikas, A. 160, 161
Pilicuk, M. 154
Platt, H. 27
Polt, J. M. 54
Popp, M. 216, 257
Premack, D. 266, 271, 272, 273
Pressey, L. C. 79
Pressey, S. L. 79
Prior, H. 279
Prose, F. 123, 278, 279
Pross, H. 25
Pulkowski, H. B. 150, 152, 154, 155
Pulkowski-Rebellius, H. B. 156
- Radin, N. 230
Ranftl, W. L. 163
- Rapoport, A. 151, 152, 156
Rauh, H. 23, 26
Rausche, A. 181
Raven, B. 176
Rees, A. 27
Reich, W. 297
Reichwein, R. 40
Reindorf, B. 38
Rheingold, H. 17, 24
Riess, B. F. 76
Robinson, W. P. 40
Roeder, P. M. 40
Rönsch, H. 150
Roethlisberger, F. J. 118
Rogers, C. R. 287, 289, 290, 295
Rohe, W. 157
Rokeach, M. 89, 90, 91
Ronellenfitsch, W. 279
Rosemann, B. 52, 53, 112, 148, 174,
175, 177, 179, 180, 181, 183, 184,
185, 186, 187, 188, 190, 191, 192,
193, 213, 240
Rosen, B. C. 224
Rosenberg, M. 30, 91
Rosenmayr, L. 31, 32, 78, 80, 81, 82,
83, 84, 85, 86
Rosenthal, R. 240, 287
Ross, D. 144
Ross, S. A. 144
Rost, D. H. 262, 276
Roth, E. 47, 52, 89
Roth, H. 46
Rothbart, M. 229
Rothman, G. 91
Rückert, G. 292
Rüschmeyer, D. 34
Rumpf, H. 235
Ruthe, R. 158
Rutherford, J. 96
Ryan, K. A. 277
Ryans, D. G. 216
- Sader, M. 111
Salzmann, C. 252
Sanford, F. H. 179
Sarbin, T. R. 111
Sass, H.-W. 236, 237
Schadendorf, B. 26
Schaefer, E. 216, 217, 224, 225, 226,
248, 251

- Schäfer, O. 130
 Schaffer, H. R. 120
 Schaie, W. 16
 Scharmann, D. L. 21, 230
 Scharmann, Th. 21, 109, 110, 113, 118, 230
 Schenk, M. 206, 208, 233
 Scherer, K. R. 240
 Scheuch, E. K. 34, 37, 55, 58
 Schick, P. 116
 Schiefele, H. 129, 130, 132
 Schlee, J. 40
 Schlüter, P. 239, 254
 Schmalohr, E. 22, 230, 235
 Schmidbauer, W. 287
 Schmidt, H. D. 64, 79, 121, 139
 Schmidt-Mummendey, A. 139, 146, 148
 Schneewind, K. A. 17, 197, 198, 201, 208, 221, 223, 224, 229, 230, 238, 260
 Schöpping, H. G. 291
 Scholz, W. 262, 270, 276
 Schott, F. 276
 Schraml, W. J. 71
 Schreiner, G. 16
 Schreyögg, G. 192
 Schulte, D. 268
 Schulz, W. 26
 Schulz-Benesch, G. 76
 Schulze, Ch. 276
 Schwäbisch, L. 291, 295
 Sears, R. 18, 20, 141, 142, 256
 Secord, P. F. 109, 112, 133, 136, 139
 Seibert, U. 170
 Seifert, K. H. 174, 178, 181, 189, 192, 193
 Seiss, R. 276
 Seitz, W. 169
 Selg, H. 132, 137, 139, 141, 142, 147, 149
 Selltitz, C. 53
 Selman, R. L. 125
 Setzen, K. M. 114, 119
 Shaftel, F. R. 98
 Shaftel, G. 98
 Shaw, M. E. 115
 Shepard, M. 290
 Sherif, C. W. 87, 98, 113
 Sherif, M. 87, 88, 89, 96, 98, 113, 114, 205
 Shils, E. A. 52
 Shipman, V. C. 40, 45
 Shubik, M. 150
 Siegelman, M. 217
 Siems, U. 291, 295
 Simons, H. 261
 Six, B. 57, 90
 Sixtl, F. 55
 Sjölund, A. 87, 97, 98, 107, 110, 113, 118
 Skinner, B. F. 20, 265, 267
 Skowronek, H. 98
 Smith, B. H. 69
 Solle, P. 298
 Solomon, D. 217, 218
 Spitz, R. A. 22, 75, 230
 Spranger, E. 199
 Stäcker, K. H. 221
 Stagner, R. 154
 Stange, E. 158, 159
 Stange, W. 158, 159
 Stapf, A. 221, 231
 Stapf, H. 197, 203, 208, 219, 220, 221, 223, 226, 227, 257
 Steffens, K. H. 55
 Stöcker, K. 252
 Stogdill, R. M. 179, 180, 183
 Stone, L. J. 79 St
 Stosberg, M. 55, 56, 58
 Stout, R. 174
 Stradner, F. 36
 Strong, E. K. 52
 Süllwold, F. 53, 55, 58
 Süßmuth, R. 23, 28, 62, 230
 Sullivan, C. 79
 Svensson, A. 295
 Swainson, B. M. 69
 Swanson, G. E. 259
 Swingle, P. E. 155
 Taba, H. 71
 Tagiuri, R. 185
 Tannenbaum, A. S. 189
 Tannenbaum, R. 174
 Tausch, A. 148, 184, 201, 203, 207, 208, 209, 211, 212, 216, 217, 221, 231, 234, 235, 236, 247, 248, 250, 251, 252, 255, 263, 276, 278, 279, 286, 301

- Tausch, R. 148, 158, 184, 201, 203, 207,
 208, 209, 217, 221, 231, 247, 249,
 250, 251, 252, 254, 255, 263, 279,
 286, 290
 Tedeschi, J. T. 150, 154
 Teegen, F. 249, 272, 279, 280, 284
 Templin, M. 40, 43
 Tent, L. 203
 Tews, H. P. 20
 Thalmann, H. C. 27, 231
 Thibaut, J. W. 114
 Thomae, H. 15, 17, 18, 19, 20, 24, 27,
 28, 225, 228
 Thomas, A. 56, 57, 88, 92, 93, 103, 119
 Thomas, E. J. 11
 Thun, F. Schulz von 216, 217, 218,
 291, 295
 Thurstone, L. L. 55
 Timaeus, E. 183
 Tismer, K. G. 240
 Toman, W. 28
 Triandis, H. C. 48, 49, 86, 90, 91, 92,
 93, 96, 103
 Trudewind, C. 229, 255, 260
 Tscherner, K. 240
 Tscheulin, D. 181
 Tumbrägel, L. 233
 Tunner, W. 262, 279
 Tyler, F. T. 153

 Ulrich, D. 108, 113, 115, 129, 130
 Underwood D. 295
 Ungelenk, B. 207, 208, 210, 233,
 237, 276, 279, 296

 Valentine, C. W. 63
 Vaskovics, L. A. 35, 164, 165, 166,
 167, 168, 170, 171
 Verba, S. 175
 Viernstein, N. 198
 Völke, W. 76, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 86
 Vogel, M. 162
 Vopel, K. W. 291, 292, 293
 Vorweg, G. 181
 Wagner, M. 162, 279
 Waldrop, M. F. 127
 Wall, N. de 235

 Wallston, R. E. 26
 Walter, H. 203, 206, 255, 260
 Walters, E. 142, 144, 265, 266
 Warr, P. B. 185
 Waters, E. 258, 259
 Watzlawick, P. 105, 274
 Webb, E. J. 57
 Weber, E. 196, 197, 199, 221, 237, 256,
 261, 288, 298, 304
 Weber, I. 162
 Weber, M. 52
 Weinert, F. E. 16, 29, 32, 45, 203, 222,
 223, 225, 228, 253, 261
 Weiss, C. 100, 129, 131
 Wellek, S. 15, 16
 Werbik, H. 139, 140, 147, 149, 161
 Werder, L. von 297
 Wesley, F. 259
 Westermann, A. 235
 Westie, F. R. 57
 White, B. 75
 White, R. K. 180
 Whiting, B. B. 19
 Wiczerkowski, W. 243, 246, 251, 254
 Wiederhold, K. A. 40
 Willows, D. C. 265, 266
 Wimmer, H. 286
 Winer, B. J. 181, 248
 Winterbottom, M. R. 22
 Wishnou, B. 105
 Wolfe, J. H. 213
 Wohlwill, J. F. 229
 Wollschläger, P. 271, 279
 Wolpe, J. 262, 263
 Würtenberger, Th. 27
 Wurzbacher, G. 21, 32, 34, 259
 Wyden, P. 161

 Yarrow, L. J. 23
 Young 46

 Zebergs, D. 45
 Ziegenspeck, J. 136
 Zietzschmann, H. 210
 Zifreund, W. 269, 277, 279
 Zigler, E. 15, 203, 255, 257, 259, 261
 Zimmermann, A. 131

Sachregister

- Adoleszenz 16, 29, 41
Aggression 137 ff.
— Definition d. 137 f.
— Energie d. 139 f., 146 f.
— instrumentelle 143 ff., 147
— Pseudo 143
— theoretische Konzepte d. 139 f.
— Triebmodelle d. 146
Aggressionsbewältigung 139 f., 147, 161
— -Erziehung zur 147 f.
Aggressionstrieb 139 ff., 145 f.
Aggressivität 19, 29, 82, 137 ff., 156, 197, 227 ff., 256, 265, 275
— Modell f. 145, 276
aktives Zuhören 160
Aktivität, anregende 248, 252
Altersgruppe s. Gleichaltrige
anale Phase 18
Angst 131, 243, 250, 281
Anpassung s. Konformität
Anpassungsfähigkeit 124, 134
Anregungsbedingungen
— sensorische 23
— soziale 23
Ansehen, soziales 105, 124 ff.
antiautoritäre Bewegung 236, 296 f.
Anti-Semitismus 89
Arbeits
— -fähigkeit 293
— -gruppe 129, 161, 292
— -kontrolle 189
— -leistung 185, 189
— -losenquote 167
— -platz 183, 192, 264
— -teilung 113 f.
— -welt, moderne 289
Armut
— integrierte 167
— segregierte 167
Assimilationseffekt 96
Attitüden, soziale 47, s. a. Einstellungen
Aufgaben
— -orientiertheit 182, 191
— -verteilung 172 f.
Auslösemechanismus 140
Außenseiter
— -position 123
Autonomie 225, 228, 292
Autoritarismus 146, 153
Autorität 176 f.
Autoritätsfixiertheit 297
Autostereotyp 90, 164
Basisprägungen 16
Beantwortungstendenz
(response set) 56
Bedürfnisbefriedigung 296
Beeinflussung (durch Erzieher)
— dirigierende 247
— kontrollierende 241
— lenkende 251
Bekräftigung 128, 212, 223, 243, 246, 266, s. a. Elternverhalten, bekräftigendes
Bekräftigungslernen 20, 61, 73, 233, 278
Beliebtheithierarchie 135, s. a. Ansehen, soziales
Belohnung 219, 265 f., 272 f.
Beobachtung 205 ff., 214
— im natürlichen Kontext 205 f.
— unter standardisierten (quasi experimentellen Bedingungen) 206 f.
Berufs
— -ausbildung 267
— -prestige 34
— -tätigkeit, mütterliche 24 ff.
Bestrafung 68, 118, 219, 264 ff., 272, 276
— stellvertretende 267
Beurteilungsskalen, s. Ratingskalen
Bezugsgruppen, soziale 101, 132

- Bezugsperson 21 ff., 61 f., 65, 198, 232,
 s. a. Mutter- u. Vaterrolle
 — außerfamiliäre 263
 Bezugssystem
 — subjektives 33 f., 148
 Bildungsberatung 249
 Bildungsreformplan 232 f., 296
 Bürokratisierung, Folgen d. 193
 Bumerang-Effekte 86, 96

 Chairman 293
 Clique 116, 122, s. a. Gleichaltrige
 Cluster-Analyse 180
 Code, Sprach- 38 ff., 46
 Curriculumforschung 298

 Datengruppierung 211 ff., 216, 236
 Defizittheorie 44, 46,
 s. a. schichtspezifische Unterschiede
 Delinquenz, jugendliche 169
 Denken(s) 65 f.
 — anschauliches 68
 — Entwicklung d.
 s. Entwicklung, kognitive
 — strategisches 152 f.
 Dependenzanalyse
 (d. Erzieher-Kind-Beziehung) 202
 Deprivation 165, s. a. schichtspezifische
 Unterschiede
 Devianz, soziale 162 ff., 168
 Disgregation 170
 Diskriminierung 165 ff.
 Dissonanz, Theorie d. kognitiven
 93, 96
 Distanzierung, soziale 37, 167
 Doppelbindung (paradoxe
 Interaktion) 274
 Duplikationstheorie 28

 Egozentrismus 75, 124, 157, 227
 Eigeninitiative 76, 276, 284
 Einkaufsnetz-Methode 56,
 s. a. Marktforschung
 Einstellungen 27, 47 ff., 84, 86 ff., 100,
 104, 145 f., 165, 197
 — Dimensionalität v. 57
 — Entwicklung v. 58 ff., 74
 — Erwerb v. 60 f., 92
 — Funktionen d. 87 ff.
 — Komponenten v. 48 f., 57, 64, 66,
 88, 90, s. a. Verhaltensdisposition
 — moralische 61, 67, 71
 — ökonomische 264
 — politische 264
 — soziale 47, 58, 63, 264
 — Stabilisierung v. 97, 100 ff.
 — stereotype 291, s. a. Stereotypen
 Einstellungen
 — -änderung 87 ff., 268, 277 ff.
 — -gegenstand 49, 54 f., 87
 — -komplex 90
 — -messung 55 ff.
 — -skalen 224, 285
 — -struktur 66
 — -systeme 47, 62 ff., 90
 — -training 279
 — -wert 56
 Elementarbereich (d. Bildung) 232 ff.
 Eltern-Kind-Interaktion 17, 232 f., 238
 Eltern
 — -initiativgruppen 234, 236, 248,
 252, 296 f., 303 f.
 — -seminare 231
 Elternverhalten(s) 19, 28, 84, 216,
 219 f., 225 f., 234, 256 f.
 — bekräftigendes 219, 223
 — Dimensionen d. 219, 226 ff.
 — fremdperzipiertes 224
 — Optimierung d. 231
 Emanzipation 288
 Encountergruppe 290
 Enkulturation 15, 196, 263
 Entstigmatisierung 170
 Entwicklung 64
 — kognitive 68 f., 78
 — moralische 61, 63, 66 ff.
 Entwicklungs
 — -modelle 72
 — -rückstände 22, 75, s. a. Heimkinder
 — -stadien 68 f.
 — -theorie, tiefenpsychologische 18
 Ernährungspraktiken 23
 Erwachsenenalter 58 f., 73, 77
 Erwartungen 29, 104, 112, 145,
 187 ff., 240
 — normative 172, 183, 242
 — Theorie d. erwarteten Nutzens
 (SEU) 154
 Erwartungs
 — -effekte 56, 240

- -struktur 184
- -systeme, gruppenspezifische 184, 187, 191
- Erzieher(in) 61, 85, 91, 160, 196 ff., 202 ff., 232 ff., 268, 271 f., 277 f., 300 f.
- -ausbildung 267, 271, 277, 279 ff.
- außerfamiliäre 196, 201, 278, 296
- Handlungskompetenz d. 277, 282
- Erzieher-Kind-Interaktion 161, 236, s. a. Eltern-Kind-Interaktion u. Lehrer-Kind-Interaktion
- Erzieher
 - -merkmale 200, 237, 252
 - -training 209, 284 ff.
- Erziehverhalten(s) 61, 93, 109, 139, 180, 197 ff., 220 ff., 256 f., 260, 275 ff., 300 ff.
- Apriori-Modell d. 218 ff., 226
- Dimensionen d. 216 ff., 247 f.
- elterliches 31, 197, 201, 210, 219, 221, 229, s. a. Elternverhalten
- Erfassung d. 204, 207 ff., 234
- fremdperzipiertes 210
- schichtspezifisches 166, 168
- Erziehung 84, 91, 142, 158, 164, 196, 203, 238, 262, 267, 274, 278, 287, 301, 303
- antiautoritäre 222, 237, 296 ff.
- autoritäre 228
- demokratische 227, 248
- emanzipatorische 235, 248, 253
- freie 297
- indifferente 227 f.
- institutionelle 232 ff.
- intentionale 196
- nicht-autoritäre 95, 222, 253, 298, 303
- partnerschaftliche 278
- repressionsfreie 147, 298
- schulische 238, 297
- Erziehungs
 - -anlässe 221
 - -auftrag 232
 - -bedingungen 169
 - -beratungsstelle 231, 274
 - -bereiche 236
 - -defizit 26
 - -einfluß 145
- Erziehungseinrichtungen 83, 85, 232, 284, 300, 303
- außerfamiliäre 205
- vorschulische 120 f., 158, 196, 248
- Erziehungseinstellungen 49, 197 ff., 224, 233, 245, 273, 283
- Veränderung v. 279
- Erziehungsformen 79, 288
- Erziehungshaltung, elterliche 242, 256, 258 f., s. a. Erziehungseinstellung
- Erziehungspraktiken 23, 84, 169, 197 ff., 223, 233, 242, 245, 258
- elterliche 18, 22, 231
- Erfassung v. 204
- Erziehungssituation 197, 278, 284
- außerfamiliäre 172
- halbprojektive 209, 224
- Erziehungsstil 60, 78, 84, 197 ff., 220 ff., 242, 245, 256 ff., 277, 287
- autoritärer 211, 259, 257
- familiärer 222, 228
- fremdperzipierter 202, 209, 212
- mütterlicher 258
- restriktiver 259
- selbstperzipierter 202, 209
- Erziehungsstile
 - elterliche 17, 21 f., 203, 220 ff., 234, 255, s. a. Erziehungsstil, familiärer
 - Klassifikationen d. 223, 225, 234
 - Modifikation d. 202
 - Schichtabhängigkeit d. 256
- Erziehungstilforschung 60, 199 ff., 212 ff., 221, 238
- Erziehungs
 - -wirklichkeit 199, 206, 233
 - -ziele 197 ff., 223, 233, 236, 242, 275, 296
- Erzogener 200 ff., 220, 238
- Faktorenanalyse 35, 180, 214 ff., 226, 236
- Familie 20, 86, 120 f., 229
- unvollständige 20, 26 f.
- Familien
 - -atmosphäre 222, 230
 - -erziehung 24, 258, 297
 - -struktur 21, 231
 - -typen 226
- Familien-Rollensystem, schichtspezifisches 38

- Faschismus-Skala 153
- Fluktuation (v. Mitarbeitern) 190
- Fragebogenverfahren, standardisierte 59, 208, 224, 257
- Fremd
 - -bestimmung 297
 - -kontrolle 272 f.
- Freundschafts
 - -gruppe, s. a. Gleichaltrige 29, 109, 155
 - -struktur 116
- Frustration 139, 141 ff.
- Frustrations-Aggressions-Theorie 141 ff.
- Frustrations-Antriebs-Hypothese 144, 146, 148
- Führer 174 ff., 192, 264
 - formeller 174, 176
 - Gruppen- 114, 119, 175, 202, 293
 - informeller 176 ff.
 - -rolle 175, 177 ff.
 - -schaft 174, 179
- Entstehung v. 178 f.
- Führung 175
 - Eigenschaftstheorie d. 178 f.
 - Situationstheorie d. 179
- Führungs
 - -aufgaben 130
 - -effektivität 189, 192 f.
 - -effizienz 189
 - -einstellung 184 f.
- Führungssituation 183 f.
 - Interaktionscharakter d. 188
- Führungsstil(s) 180 ff., 202, 241
 - Kontingenzmodell d. 192
- Führungstheorie
 - implizite 185, 240 f., 245
- Führungsverhalten(s) 109, 112, 173 f., 183 ff., 212, 241, 248, 252, 303
 - aufgabenorientiertes 181 f., 191
 - Dimensionen d. 181 f.
 - Klassifikationen d. 180
 - und Leistungen d. Mitarbeiter 175, 183, 189 ff.
 - mitarbeiterorientiertes 181 f., 191
 - Regulationsmodell d. 186, 190
- Geschlechter 84, 228
 - Interessen d., spezifische 83 f.
 - -rollen 27, 82 f.
 - -trennung 122
 - Unterschiede d. 85, 127
- Geschlechtsstereotype 78, 81 f., 245
- Geschwisterkonstellation 27 f.
- Gesprächspsychotherapie 160, 249, 285, 289
 - klientenzentrierte 289, 302
- Gestalttherapie 292
- Ghetto 168, 170
- Gleichaltrige 16, 121 ff., 125, 127, 168
- Gruppe 20, 52, 97 f., 107 ff., 156, 172, 174 ff., 202
 - formale (formelle) 29, 110, 174
 - informelle 110, 131
 - Rangordnung in der 114
 - verhaltenstherapeutisch orientierte 291 f.
- Gruppen
 - -arbeit 130 f., 170, 253
 - -bewegung 286 f., 289
- Gruppenbeziehungen 31, 122, 126
 - Entwicklung v. 120
- Gruppen
 - -bildung 109 f., 129 f., 291
 - -dynamik 107, 135, 264, 267, 278, 291, 293
- Gruppendynamische(r) Trainings 286 f., 295
 - Methoden 292
 - Spielregeln 291
- Gruppen
 - -erfahrung 287, 295
 - -funktion 114, 124
 - -klima 117, 128, 189, 289
 - -leben 120, 130, 293
 - -leistung 115
 - -merkmale 109, 111
 - -mitglieder 52, 99, 110, 112 ff., 123, 133, 156, 172, 174 f., 177, 288, 290 f., 293 f.
 - -normen 29, 52, 109, 118 f., 129, 133, 264, 267
 - -situation 99, 179
 - -spiele 127, 136
- Gruppenstruktur 109 f., 112 f., 117, 130
 - Binnen- 117, 129
- Gruppen
 - -techniken 247
 - -therapie 287
 - -trainer 289, 291, 295
 - -verhalten 118, 127

- -ziel 113 f., 129, 174 f., 177, 179, 182, 293
- -zusammenhalt 175, 177
- Gütekriterien (v. Meßinstrumenten) 206 f.

Heim

- -erziehung 24
- -kinder 22 ff., 46, 75, 120

Heterostereotyp 90, 282

Hospitalismus-Phänomen 22, 75

Hospitation 205, 234

Idealtypen 199, 211 f.

Identität 88, 106, 119

Image 49, 90 f.

Imitationslernen 20, 30, 41, 61, 65, 73, 143 f., 148, 197, 223, 230, 233, 252, 264, 266, 270, 283

Immunisierung 101 f.

Instinkt 140 f.

Intelligenz 24, 33, 99, s. a. Denken

- -entwicklung 64, 67 ff., 73, 261

- -leistungen 26 f., 124, 240

Interaktion 23, 28, 106, 109, 119, 121, 171, s. a. Eltern-Kind-Interaktion

- dyadische 105 f.

- erzieherische 198, 240, 249, 277

- paradoxe 274

- soziale 109, 120, 125 f., 128, 131, 153, 164, 183, 217, 240 f., 247

- themenzentrierte 292 ff.

Interaktions

- -erziehung, systematische 136

- -netz 16

- -partner 104 f., 112 f., 188, 240 f.

- -theorie 179

- -training 286 ff.

- -vermeidung 165

Interdependenz 109, 203

Interessen 47, 51 f., 57 f., 74 ff., 105, 113, 121

- Ausbildung von 77, 84 f.

- -gebiete 81

- -konflikt 151, 153, 161

- musikalische 85

- politische 35, 82, 83 f.

- soziale 82, 136

- -struktur 75, 77 f., 80 ff.

- technische 82 f.

Interviewtechniken 59, 210 f., 224

Jugend

- -alter 58, 62, 66 ff., 77 ff., 120, 125, 158, 196, 242

- -kriminalität 24

- -kultur 31

Jugendliche 16, 30 ff., 71, 77, 80 ff., 84 f., 198, 202, 262

Kernfamilie 20, 26

Kibbuz 24

Kindergarten 16, 79, 120 f., 127, 234 ff., 248, 276, 300

- -erziehung 232, 234 ff.

- -untersuchungen 235

Kinderladen 236 f., 296, s. a. Elterninitiativgruppen

Kinderladenbewegung, s. antiautoritäre Bewegung

Kindersprache 42

Kindesalter 59 ff., 64, 66, 81 ff., 120, 152, 196, 198, 262

Kindheit 58, 62, 67, 125, 242

- frühe 62, 256

Kleinkindalter 17, 75, 121, 124, 157

Kognition, s. Denken u. Intelligenz

Kommunikation 23, 45 f., 91, 95, 98 f., 130, 152, 156, 159 ff., 173, 240, 290, 293 f., 302

- einseitige 97

- offene 281, 287

- nonverbale 240, 302

Kommunikationsäußerung

- strukturierte 281

Kommunikations

- -fähigkeit 287, 293, 300

- -netz 115

- -profil 45 f.

- -struktur 115 f.

Kommunikator 91, 93, 96 f.

Kompetenz

- Handlungs- 277

- soziale 126, 158, 278, 282

Konditionierung 60

- klassische 20, 60 f.

- instrumentelle 41, 60, 64, 126, 143

Konfigurationsfrequenzanalyse

212, 226

- Konflikt
 - -anlässe 157
 - -begriff 149
 - -bereitschaft 154, 156
 - -kette 157
 - -lösung 152, 155 ff.
 - -losigkeit 159
 - -modell 150, 161
 - -situationen 121, 150, 153 f., 156 f., 271
 - -spiel 150, 153
 - -ursachen 153, 157
 - -verhalten 150, 152 ff., 157 f., 271
 - -verlauf 153, 159 f.
- Konflikte 27, 66 f., 89, 98, 121, 149 ff., 173, 178, 194
- Konformität 92, 99, 122, 132, 163, 294, s. a. Anpassung
- Konkurrenz 106, 130, 132, 300
- Kontingenzverträge 272 f.
- Kontrast-Effekt 96
- Kontrolle 225, 250, 258
 - erzieherische 61
 - soziale 38, 50, 163
- Kooperation 29, 121, 130, 155, 281, 300, s. a. Verhalten, kooperatives
 - Modell f. 144
- Kooperations
 - -bereitschaft 153, 156, 283, 300
 - -spiele 121, 136
- Kosten-Nutzen-Relation 51, 154, 264
- Kultur, Bedeutung d. 15, 19 f., 60

- Laboratoriums
 - -training 288 f.
- latent-profile-analysis 213
- Lebenstrieb 139
- Lehrer 37, 239, 254, 302
 - -ausbildung 247, 278, 284, 286
 - -merkmale 191, 250, 253
- Lehrer-Schüler-Interaktion 188, 204, 234, 238, 243
- Lehrerverhalten(s) 135, 185, 216 f., 233, 245 ff., 301
 - Klassifikation d. 216, 247
- Lehrplan 243
- Leistungs
 - -motivation 22, 28, 263, 299
 - -verhalten 19, 168, 187, 239
- Lenkung 235, 250, 253
- Lernen, s. Bekräftigungslernen, Imitationslernen, Konditionierung, Lernen durch Einsicht
- Lernen
 - durch Einsicht 20, 60
 - soziales 104, 128, 135, 152, 151, 223
- Lern
 - -klima 303
 - -motivation 128, 299, s. a. Leistungsmotivation
 - -prozesse 20, 104, 170, 262, 301
 - -theorie 20, 223
 - -umwelt, soziale (d. Kindes) 219, 261
- Lernvergangenheit 182
 - berufliche 242
 - soziale 239, 242 f., 302
- Lernziele 128, 288, 300
- Leseinteressen 77 f., 84
- Libidoentwicklung 18

- Macht, formelle 176, 178
- Marathon-Technik 290
- Marktforschung 90, 93
- Massenmedien 16, 48, 86, 89, 97, 231, 243, 258
- Merkmalszuschreibung (labeling approach) 37, 164
- Microteaching 277 ff., 280
- Mitarbeiter 176 f., 181 ff.
 - nicht erwartungsgemäße 185
 - Zufriedenheit d. 190 f.
- Mitbestimmung 303 f.
- Mittelschicht 30, 33, 41 ff., 124, 255 ff.
 - -kinder 38, 42 f., 256
- Modellernen, s. Imitationslernen
- Moral 66 ff., s. a. Entwicklung, moralische
 - heterogene/autonome 67 f.
 - Konzepte d. 73
- Mündigkeit 296, s. a. Selbstbestimmung
- multiple mothering 24
- Mutter, Berufstätigkeit d. 24 ff.
- Mutter-Kind-Interaktion 228, 230, 248
- Mutter-Kind-Trennung 22
- Mutterrolle 17, 21 ff.

- normal-mixture-analysis 213

- Normen 15, 27, 29, 31, 47, 50, 52, 58 f., 60 ff., 66, 109, 118 f., 123, 133 f., 164, 193, 224, 239, 257
- informelle 133
- -erwerb 62, 132
- -konformität 239 f.
- soziale 58, 62, 163, 222
- system 132
- Normierung 52, 118
- Normvorstellungen 198, 210, 239, 245
- Notquartier 162, 166, 168 ff., s. a. Randgruppen, soziale
- Obdachlose 162 f., 166, 169
- Obdachlosen
- -arbeit, s. Sozialarbeit
- -siedlungen, s. Notquartiere
- Oberschicht 30, 33
- Objektbeziehungen, erste 230
- ödipale Phase 18
- Operationen 68, s. a. Denken
- orale Phase 18
- Organisation 110, 115, 172, f., 177, 193 ff.
- formelle 113, 176
- Hierarchie d. 176
- informelle Struktur d. (Ist-Organisation) 173
- Organisationen, Mitgliedschaft in 172 f.
- Organisations
- -plan (Soll-Organisation) 172 f., 176
- -prinzip 194
- Orientierung
- motivationale 51
- Normen 61
- Verhaltens- 36 f., 105
- Wert- 51, 88
- Peer-group, s. Gleichaltrige
- Permissivität 251
- Persönlichkeit 222, 230, 253, 288
- Instanzmodell d. 18
- Persönlichkeits
- -diagnostik 285
- -eigenschaften 16, 21, 27, 99, 123, 127, 152 ff., 178, 202 f., 223, 250, 254
- -entwicklung 16, 18, 20, 22, 24 ff., 29, 120, 173, 241, 265, 296
- -struktur 19, 21, 105, 120
- Persönlichkeitstheorie
- implizite 240, 246
- Phasenlehre, psychosexuelle 18
- Primärgruppe, s. Familie
- Position 111, 115, 135, 163, 165, 172 f., 176, 193
- erworbene 111
- soziale 34
- zugewiesene 111
- Positionsinhaber 111, 113
- Problemlöseverhalten 159, 281
- Psychoanalyse, s. Tiefenpsychologie
- Psychotherapie 262 f., 285, 302
- Pubertät 122
- Randgruppe
- soziale 37, 45, 162, 165 f., 169, 170
- Randgruppen
- -bildung 162 f., 166
- Konzepte der Hilfeleistung f. 169 f.
- -strategie, Theorie d. 162
- Ratingskalen 207, 214, 251
- bipolare 208, 211, 251, 301
- unipolare 208, 250
- Reinlichkeitserziehung 18, 23, 61, 256
- Resozialisierungsmaßnahmen 169
- Rezipient (Empfänger) 98, 274
- Rolle 29, 45, 87, 111 f., 163, 172 f., 193, 292
- Rollen
- -differenzierung 114, 129, 132, 175
- -divergenz 114
- -durchführung (role performance) 111, 132
- -erwartungen 29, 31, 112, 157, 185, 239
- -konflikte 173
- -konzepte 82, 239, 245
- -spiel 97, 121, 158, 295
- -stereotype 79, 82 ff.
- -übernahme (role taking) 125
- -verteilung 113, 122, 172 f.
- Rückmeldung 160, 187, 246, 283, 286, 290 f.
- Sanktionen 29, 32, 118, 131, 163, 193, 256
- Schemata, kognitive 47
- Schicht

- soziale 20, 32 f., 35, 40 ff., 43 ff., 81, 222, 255 ff.
- sozioökonomische 30, 45, 124
- Schichtspezifische Unterschiede 33, 36, 42, 85, 258 f.
- Schichtungsmodelle 32 f., 35 f.
- Schichtzugehörigkeit, soziale 35 f., 41, 79, 203, 258, 260
- Schlüsselreize 140 f.
- Schülerverhalten 132, 241, 246, 250, 304
- Schule 16, 31, 98, 120 f., 125, 128, 133, 242, 272, 276, 304
- Schul
 - -alter 41, 60, 68, 76 f., 80, 122, 158, 224, 242
 - -angst 212
 - -erfolg, s. a. Schulleistungen 24, 32, 134
 - -klasse 107, 116 f., 128, 130 f., 133 f., 136, 163, 168
 - -leistungen 27, 37, 134, 240
 - -versagen 134
- Segregation 165, 170, 198
- Selbst
 - -aggression 22
 - -aussagen (self-reports) 54, 88
- Selbstbestimmung 66, 236, 248, 253, 296 ff.
 - Förderung v. 301, 304
- Selbsteinstufung, soziale 34
- Selbst
 - -erfahrung 281, 283, 290, 297
 - -exploration 281
 - -kontrolle 273
 - -konzept 29, 49, 51, 88, 96 f., 104, 250
 - -regulation 66, 170, 198, 252 f., 277, 293, 297 f.
 - -ständigkeit 31, 100, 201, 222, 229, 252, 274, 283, 299 f., 304
 - -verpflichtung 94, 101
 - -verstärkung 271, 283, 285, 298
 - -verwirklichung 229, 287, 289, 292
 - -wertschätzung 30, 97, 100, 101, 105, 154, 250
- self-fulfilling 147, 164
- Sensitivität 23, 289, 291
- Sequenzmodell s. Entwicklungsmodelle
- Skalierung 55, 57
- skill-trainings 278 f., 283
- sleeper-effect 100
- Sozial
 - -arbeit 169 f.
 - -beziehungen 38, 120, 128, 130, 135 ff., 157, 170, 172
- soziale Brennpunkte s. Notunterkünfte
- soziale Erwünschtheit 56
- Sozialisation 15 f., 20 ff., 27 f., 32 f., 50, 127 f., 197 f., 241, 263, 288
 - familiäre 16, 20, 36, 83, 255
 - primäre 16, 29
 - sekundäre 16
- Sozialisations
 - -bedingungen 16, 25 ff., 32, 83, 85, 135, 242, 261
 - -effekte 24, 32, 85, 166, 227, 229, 256
 - -forschung 18, 20, 93, 255
 - -schwäche 21, 259
 - -theorien 20
- Sozialverhalten 28, 121, 123 f., 126 ff., 134 f., 143, 149, 227, 266, 280, 284, 288, 295
- soziokulturelle Bedingungen 36, 242, 245
- Soziometrie 116, 124, 127, 130, 135 f., 168
- Sozioökologie 46, 260
- sozioökonomische Bedingungen 60, 63, 78, 81, 166, 201, 222
- Spiel 76, 84, 121, 128, 150, 292
 - -material 76, 84, 121, 157 f.
 - -theorie 150 ff., 154
- Spontaneität 15, 75, 210
- Sprach
 - -beherrschung 38, 44, 46
 - -erwerb 40, 46
- Sprachverhalten 27, 40, 46, 207, 249 f.
 - schichtspezifisches 36, 38, 40, 43 ff.
- Star 123, 156
- Status
 - -index 34 f.
 - sozialer 23, 26, 30, 33 f., 115, 122 f., 125, 132 ff., 154 f., 212, 255, 257, 259
 - -unsicherheit 122
- Stereotyp 49, 98, 134, 163, 167, 233
- Steuerungssystem, kognitives 65

- Stigmatisierung, soziale 37, 163 ff., 167 f., 171
 Straffälligkeit 166 f.
 Strenge, elterliche 219, 223, 226, 246, 258
 Subkultur 31, 63, 132
 Suggestibilität 92, 98 f.
 Supervisionsgruppe 286
 System, formelles 131, 133
 Tagesmütter 26
 Therapie
 — klientenzentrierte 289, s. a. Gesprächstherapie, Psychotherapie
 Tiefenpsychologie 18 f., 139 ff., 297
 Todestrieb 139
 token-system 269 ff., 273
 Trainings 254, 267, 271, 277 ff., 283 ff.
 — gruppendynamische 278, 283, 287
 Trainings
 — -effekt 285, 289, 294
 — -gruppe 287 f., 290
 Trainingskonzept(en) 278, 285
 — -klassifizierung 279
 Trainingsprogramme 126, 275, 278, 280, 282 ff.
 Transaktionsgruppe 291
 Typologien (i. d. Erziehung) 210, 213 f.
 Überich 18, 27, 147
 Überzeugungen, instrumentelle 104
 Umwelt
 — familiäre 60
 — soziale 16, 19, 169, 170, 238, 241
 Unterricht 128, 130, 135 f., 278, 287
 Unterrichtsstil 242, 247, 254
 Unterrichtsverhalten(s) 242 f., 245 f.
 — Dimensionen d. 218
 Unterschicht 33, 36 f., 40 f., 45, 166, 255 ff., 261
 — -familien 41
 — -kinder 42 ff., 63
 — segregierte 167 f.
 Unterstützung, elterliche 219, 223, 226, 246, 257
 Urteil, moralisches s. Moral
 Urteilstheorie, soziale 36
 Vaterrolle 21, 23, 230
 Verhalten(s)
 — abweichendes 27, 165 f., 168
 — Echtheit d. 302
 — Konsequenz d. 302
 — kooperatives 106, 142, 152 f., 156, 158
 — persönlichkeitsorientiertes 183, 185
 — moralisches 62, 72 f.
 Verhaltens
 — -analyse 268 f., 270, 272
 — -auffälligkeit 132, 230, 263, 274
 — -beobachtung 54, 206, 224, 234, 258, 269
 — -dispositionen 52, 75, 77, 197 f., 241, 245
 — -kontrolle 27, 178, 271
 — -modifikation 32, 196 f., 219, 262 ff., 264 ff., 271 ff., 278 f., 283, 284, 295
 — -restriktionen 31, 251
 — -steuerung 104, 188, 256, 262, 264, 267, 274 f.
 — -therapie 262 f., 272, 301
 — -training 247, 280, 282
 Verhaltensweisen, Klassifikation v. 147, 181, 273
 Verstärker 272, 275 f.
 — Handlungs- 271
 — soziale 126, 269 f., 272
 — primäre/sekundäre 269 f.
 — materielle 269 f., 272, 275
 Verstärkung 126, 144, 194, 223, 266 f., 269 f., 272 f., 275, 283 ff.
 — intermittierende 266, 275
 Versuch-Irrtum-Lernen 144, 265
 Vorgesetzter 174 f., 177, 180 ff., 188 f., 191, 193, 241 f., 248, 284, 303
 — aufgabenorientierter 189, 191 f.
 — persönlichkeitsorientierter 186, 189, 191 f.
 Vorschul
 — -erzieher 201, 209, 217, 232
 — -kinder 41, 66, 76, 124, 155, 157 f., 229, 233, 299, 303
 — -alter 59, 67, 69, 76 f., 79, 127, 157, 224
 Vorurteile 49, 86, 228